14. C. Lomas y A. Osoro (comps.) - *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*
15. A. J. Colom y J.-C. Mèlich - *Después de la modernidad*
16. J. A. Jordán - *La escuela multicultural*
17. J. Franch y A. Martinell - *Animar un proyecto de educación social*
18. J. Ferrés - *Televisión y educación*
19. C. Maza - *Aritmética y representación*
20. J. M. Calvo - *Educación y filosofía en el aula*
21. J. M. Esteve - *El malestar docente*
22. J. F. Guerrero - *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down*
23. L. Sánchez Corral - *Literatura infantil y lenguaje literario*
24. J. Parejo - *Comunicación no verbal y educación*
25. C. Izquierdo - *La reunión de profesores*
26. A. Vásquez Bronfman e I. Martínez - *La socialización en la escuela*
27. M.ª V. Crespo - *El retorno a la educación*
28. J. Ferrés - *Televisión subliminal*
29. J.-C. Mèlich - *Antropología simbólica y acción educativa*
30. J. M. Puig Rovira - *La construcción de la personalidad moral*
31. F. Bello Vázquez - *El comentario de textos literarios*
32. L. Molina - *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*
33. F. Bárcena - *El oficio de la ciudadanía*
34. R. Flecha - *Compartiendo palabras*
35. M.ª Dolors Renau - *¿Otra psicología en la escuela?*
36. M. Romans y G. Viladot - *La educación de las personas adultas*
37. X. Bonal - *Sociología de la educación*
38. C. Lomas - *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, 1*
39. C. Lomas - *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, 2*
40. M.-A. Soler - *Didáctica multisensorial de las ciencias*
41. J. M. Duart - *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*
42. D. Cassany - *Construir la escritura*

Daniel Cassany

Construir la escritura

PAIDÓS
Barcelona • Buenos Aires • México

LB1590
C37

BIBLIOTECA CENTRAL
U.N.A.M.

H-855679

Cubierta de Ferran Cartes y Montse Plass

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1999 de todas las ediciones en castellano,
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona
y Editorial Paidós, SAICF,
Defensa, 599 - Buenos Aires
http://www.paidos.com

ISBN: 84-493-0770-8
Depósito legal: B-37.209/1999

Impreso en A & M Gràfic, S.L.
08130 Sta. Perpètua de Mogoda (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

496193

LOS APRENDICES HABLAN:

Antes de llegar [...] escribía peor pero pensaba que lo hacía mejor; ahora escribo mejor... ¡pero pienso que lo hago peor!

NOEMÍ RODRÍGUEZ, 1994

Creo que, en nuestra sociedad, aunque haya pocos analfabetos, el escritor está mitificado. Es cierto que en la escuela nos han enseñado a leer y a articular palabras, pero no a escribir. Y eso provoca que la gente tenga un complejo de inferioridad cuando ve una página en blanco.

Y todo por falta de instrucción. Cuando una cosa nos es desconocida la mitificamos, la tememos, creamos leyendas... En cambio, si se estudia y se intenta hacer comprender en la escuela, lo que podría haber parecido tan monstruoso acaba siendo normal en nuestras vidas.

NÚRIA ARTIGAS, 1996

LOS DOCENTES HABLAN:

El docente de composición es el que está dedicado a liberar a los otros para que puedan poner nombre a su mundo, a permitir que compartan lo que piensan y lo que son con los otros. Para hacerlo, el docente debe conocerse primero lo suficiente a sí mismo, para poder entender cómo puede relacionarse mejor con los otros.

REGINA RINDERER (1980, pág. 45)

Cualquier docente de cualquier materia en cualquier nivel es un docente de composición y comprensión. Incluso los que creen que no lo son enseñan a los alumnos actitudes sobre la escritura.

ELAINE MAIMOM (1980, pág. 46)

SUMARIO

Presentación 11
El reto de enseñar a escribir 11
Una declaración de principios 15
Organización 17
Agradecimientos 21

1. ¿Qué es escribir? 23
1.1. Concepción básica 24
1.2. Escritura y desarrollo 42
1.3. Funciones 52
1.4. Procesos cognitivos 57
1.5. Características textuales 77
1.6. Representaciones sociales 88

2. ¿Cómo se escribe en el centro escolar? 109
2.1. Investigaciones extranjeras 110
2.2. Una aproximación a nuestro entorno 113
2.3. Diagnóstico 127

3. ¿Cómo enseñar? 141
3.1. Fundamentos metodológicos 142
3.2. Enseñar a escribir 149
3.3. La escritura extensiva 184
3.4. Escribir para aprender 196

4. ¿Cómo evaluar? 207
4.1. Ámbito y enfoque 208
4.2. Procedimientos evaluativos 213

4.3. Cooperación entre iguales 216
4.4. Tutoría 231
4.5. Pautas 241
4.6. Pruebas 246
4.7. Carpetas 264
4.8. Resumen 271

5. Actividades 275
5.1. Generales 276
5.2. Intensivas 305
5.3. Extensivas 365
5.4. Para aprender otras materias 376

Bibliografía 393

> Escribir un ensayo extenso es probablemente la tarea constructiva más compleja que se espera que realice la mayoría de seres humanos en alguna ocasión. Aunque existan muchas otras actividades de dificultad parecida o superior —como diseñar y construir edificios, investigar de modo experimental, coreografiar una secuencia de baile, presentar una demanda judicial o reestructurar una empresa— la mayoría de personas no deben realizarlas. Estas tareas están reservadas a personas con talento y formación especiales. Pero la escuela y la sociedad parecen creer que casi todo el mundo debe ser capaz de producir un ensayo coherente de cuatro mil palabras sobre un tema como, por ejemplo, la participación de *los discapacitados*[1] en el deporte. No obstante, la complejidad de esta tarea puede rivalizar con la de las otras, que sólo asignamos a los elegidos.
>
> Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1983, pág. 20)

El reto de enseñar a escribir

En 1987 elegí esta cita para encabezar la presentación de mi primer libro *Describir el escribir*. Pero el editor me sugirió que la suprimiera porque, en su opinión, resultaba inadecuado y desmoralizador iniciar una obra sobre el aprendizaje de la escritura resaltando su notable dificultad. Aparte, estaba la desafortunada mención a la

1. En el original, en vez de las palabras en cursiva se menciona *la mujer*.

mujer en el deporte que, aunque fuera sólo en un ejemplo irrelevante, añadía más leña al fuego. Creo que hoy en día se han disipado las circunstancias que sustentaban estos argumentos y he decidido recuperar la cita para este volumen —¡con permiso del editor y licencia para cambiar el ejemplo!

En efecto, empezamos a ser más conscientes de los altos requerimientos verbales y cognitivos que exige la composición, además de su importancia sociocultural en un estado de derecho, científico, literario y burocratizado como el nuestro. No es sólo que antropólogos, lingüistas, psicólogos y pedagogos estén investigando los conocimientos y las habilidades que se utilizan en el acto de escribir, sino que publicaciones recientes han difundido tanto en el ámbito educativo como en la difusión general una visión más realista de esta técnica. Poco a poco se derrumban los tópicos: la ingenuidad de reducir la escritura a cuestiones ortográficas, el prejuicio de asociar los borradores y la revisión a la falta de talento, por no hablar de la falsa disociación entre escritura y ciencia.

Del mismo modo espero que esta cita haya perdido su presunto poder intimidador y que, al contrario, el lector la comprenda con la intención con la que creo que fue escrita: la de plantear de manera descarnada el reto al que deben responder los que se preocupan por enseñar a escribir a las nuevas generaciones, y también a las actuales: ¿qué debo hacer para conseguir que jóvenes y adultos aprendan a realizar un acto de tamaña dificultad cognitiva? Carece de sentido discutir si es justo que escuela y sociedad nos exijan a todos saber realizar dicha actividad. Nos guste o no, vivimos en una sociedad alfabetizada, donde no sólo resulta temerario pretender sobrevivir sin escritura, sino que nuestra propia mente piensa con signos gráficos, y nuestra comunidad se mueve por impulsos discursivos visuales.

La escritura, «la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas» (Ong, 1982, pág. 87), nació hace relativamente poco, hacia el 3500 a.C. Pero pronto se convirtió en una potente «tecnología del intelecto» (Goody, 1968, pág. 11) que facilitó «la domesticación de la mente salvaje» (Goody, 1977). Dicho de otro

modo, lo que creó la mano humana acabó moldeando las comunidades y la mismísima mente de su creador. Muchos elementos esenciales de nuestra civilización actual tienen origen en la escritura:

- el método empírico y lógico de la ciencia proviene de la descontextualización de la escritura;
- las formulaciones lógicas, matemáticas o químicas son códigos derivados de lo escrito;
- la historia —¡entendida como la identidad de personas y pueblos!— existe desde que se pueden guardar los hechos con palabras;
- el derecho deja de ser sagrado o autocrático cuando se escribe para la comunidad;
- la agricultura y el comercio dejan de ser privados y autosuficientes para convertirse en negocios, con la posibilidad de registrar cosechas y ventas;
- incluso la violencia y la fuerza dejan paso al lenguaje —y a la escritura— como instrumento de control y manipulación: hoy, como mínimo en muchas sociedades democráticas, se domina con la palabra y no con el fusil.

En el plano psicológico, nuestras capacidades de reflexión y análisis, nuestra conciencia sobre el propio lenguaje, nuestro razonamiento lógico en términos de causa y consecuencia, clavan sus raíces, en parte, en los usos escritos del lenguaje.

Estamos abocados a escribir. Recordamos nuestra edad porque registramos la fecha de nacimiento, existimos legalmente porque tenemos un carnet escrito que lo certifica, poseemos propiedades y realizamos actividades sólo con el visto bueno de escrituras y contratos; nuestras posibilidades de vida y desarrollo sociocultural dependen en buena medida de la escolarización y ésta, indudablemente, en la capacidad de leer y escribir. En el trabajo, el dominio de las técnicas escritas es una cualidad muy apreciada; quien comunica tiene más posibilidades de promoción, satisfacción y éxito profesional.

Y es que incluso los analfabetos o los que escriben y leen poco o nada acceden a lo escrito cuando se propaga acústicamente por altavoces, radio y televisión. ¡No sea-

mos tan ingenuos de pensar que todo lo que escuchamos es oral! Muchos discursos, parlamentos e incluso entrevistas y debates que percibimos por vía oral han sido elaborados previa y cuidadosamente con guiones, *scripts* y otras formas escritas de elaboración del significado. Oral sólo es el papel para envolver el regalo y el lazo para adornar; lo que se esconde dentro es escrito: el contenido, el estilo de pensamiento, las preocupaciones, los procesos de producción, etc. Incluso cuando en apariencia ni se lee ni se escribe estamos en contacto con la escritura. Es impensable esquivar o desembarazarse de todas las formas culturales que nuestra comunidad ha desarrollado con la escritura.

Pero la magnitud de esta técnica no se corresponde siempre con el prestigio, las opiniones o los esfuerzos que se le dedican. ¿Quién no ha escuchado más de una vez que cada día se escribe menos?, ¿que la escritura es una herramienta obsoleta con relación a las tecnologías orales? Creemos ciegamente que dominar la ortografía es fácil, que basta la primaria para aprenderla, pero luego tropezamos a diestro y siniestro con todo tipo de errores garrafales. En teoría debe ser suficiente la educación de Bachillerato para preparar a un joven para entrar en la selva de textos académicos y científicos que le esperan en la universidad, pero después el trabajo es suyo para salir adelante, y las penas las pasa el profesorado. Por otro lado, pocos consideran necesario formar a los profesionales de las empresas en redacción técnica, jurídica o administrativa... pero todos hemos maldecido unas instrucciones torpes que no aclaran el funcionamiento de un aparato —y que incluso pueden conducirnos a estropearlo—, o hemos sufrido la letra pequeña de un contrato o nos hemos extraviado en alguna subordinada de una carta comercial.

Más allá de discusiones estériles sobre si el redactor «nace» o «se hace», sobre si la escritura tiene más «técnica» o «arte», necesitamos respuestas eficaces al reto de enseñar a escribir a las personas que necesitamos escribir en el mundo alfabetizado en el que vivimos. Debemos preguntarnos: ¿cómo podemos cambiar esas concepciones tan esquemáticas y erróneas sobre la escritura?, ¿no debería extenderse hasta la universidad, y en todas las licencia-

turas, la enseñanza de la composición especializada (artículos científicos, leyes, informes, divulgación científica)?, ¿no deberían formarse en redacción los profesionales en ejercicio?, ¿no deberían incorporarse inmediatamente a la enseñanza de la composición las nuevas tecnologías (ordenadores, industrias de la lengua, Internet), puesto que carece de sentido escribir hoy sin ellas?, y tantas otras.

Este libro pretende reflexionar modestamente sobre estas cuestiones y ofrecer una propuesta práctica, fundamentada teóricamente, para acometer el objetivo de enseñar a escribir. Parte de la convicción de que la escritura tiene un importante componente técnico que puede ser enseñado con instrucción eficaz; y que puede aprender, con más o menos pericia, cualquier persona que tenga interés en utilizarla —y asume que el interés individual surge de la necesidad de integrarse en una comunidad alfabetizada.

También considera que la mejor propuesta didáctica no es la que dicta la corriente ley de ordenación educativa, sino la que se basa en los conocimientos científicos más actuales, de las disciplinas correspondientes. La ciencia avanza día a día y las leyes de enseñanza enmohecen poco a poco y sólo se actualizan de vez en cuando —según la voluntad de los gobiernos—. Lo que hoy es la mejor respuesta didáctica a un reto puede quedar superada pasado mañana. Y los docentes —que creo que aspiramos a merecer el mismo reconocimiento que atribuimos, por ejemplo, a médicos y arquitectos— tenemos que poder ofrecer a nuestros alumnos los recursos educativos más actuales, porque nadie entendería que un médico intentara curar hoy una tuberculosis con tisanas y cama, o que un arquitecto diseñara una casa con vigas de madera.

Una declaración de principios

Utilizo a menudo este documento en seminarios y charlas para presentar la filosofía y el enfoque con que hoy debemos plantearnos enseñar a escribir. Tiene la virtud de ser sintético y representativo, además de contro-

vertido, porque se trata de una declaración de principios de la Asociación Nacional de Profesorado de Inglés de los EE.UU (NCTE), en el que expone sin pelos en la lengua su punto de vista sobre la enseñanza de la composición. También constituye un resumen de este libro:

> I. *El acto de escribir*. Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo.
>
> El acto de escritura se materializa a través de un proceso en el cual el redactor imagina a la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia. A medida que el proceso se desarrolla, el redactor realiza cada una de esas tareas en cualquier momento. Podemos enseñar a los alumnos a escribir con más eficacia animándoles a aprovechar todo ese conjunto de actividades que comprende el acto de escritura, no sólo poniendo énfasis en el producto final y en sus virtudes y debilidades.
>
> II. *Los objetivos de escribir*. [...] Los alumnos de redacción deberían tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje a través del currículum y más allá del centro educativo. [...]
>
> V. *El método de instrucción de la escritura*. El alumno aprende a escribir escribiendo. Guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción. Debemos animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir la atención individualizada, frecuente y rápida del docente. Leer lo que escribieron los compañeros, explicar las impresiones personales que causan esos textos, y escuchar las opiniones de otros sobre los textos propios son actividades importantes de la clase de redacción. Los libros de texto y otros recursos institucionales deberían tener una función secundaria.
>
> La evaluación del progreso de los alumnos en la escritura debe comenzar con el propio trabajo de los estudiantes (escritos, borradores, proceso seguido, etc.). No se puede evaluar adecuadamente la habilidad de escribir sólo con test de respuesta única o con otros procedimientos formales. [...] Debemos animar a los alumnos a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficientes y autónomos más allá del centro educativo.
>
> NCTE: National Council of Teachers of English. Commission on Composition. Reproducido en Lindemann (1982, págs. 249-250)

Este documento se sitúa en un paradigma pragmático, sociocultural y cognitivo. Desde la lingüística pragmática, entiende lo escrito como una acción verbal que el autor pone en marcha para obtener objetivos en la comunidad discursiva («confiere el poder de influir sobre el mundo»), y en la que debe resolver complejas cuestiones de variada índole: contextuales, semánticas, gramaticales, ortográficas. Desde la psicología sociocultural, subyace una concepción vygotskyana sobre el desarrollo del lenguaje y del pensamiento: presupone que el uso escrito es una herencia cultural que el individuo adquiere en sociedad, a través de la interacción con miembros de su comunidad lingüística. También se menciona implícitamente el poder epistémico de la escritura: «Confiere el poder de crecer como persona». Finalmente, desde la investigación cognitiva, concibe el acto de escribir como una tarea compleja, en la que el autor debe desplegar varios procesos de análisis de la audiencia, generación y organización de ideas, revisión de borradores, control de la actividad, etc.

Otros aspectos didácticos inducen a la polémica. No hay concesiones ni a los libros de texto ni a los exámenes analíticos tipo test o al dirigismo del docente. Destaca la importancia otorgada a la práctica frecuente de la escritura en el aula, a «hablar» de lo que se escribe y a compartir y a ayudarse entre sí —en definitiva, a no escribir solo.

Organización

Éste será mi cuarto libro monográfico sobre escritura y una «voz» interior se levanta y me echa en cara: «¿Tienes algo nuevo que decir?, ¿no dijiste ya todo lo que

llevas dentro?, ¿y tus lectores?, ¿no fruncirán el ceño con esta nueva entrega?, ¿no están ya algo cansados de tanto libro sobre escritura?». Pero las ganas de aprender no tienen freno y las necesidades del aula y los alumnos de cada día empujan para buscar soluciones nuevas e intentar experiencias nunca ensayadas. Del mismo modo, los escritos nacen y crecen de las circunstancias puntuales, muchas veces sin calcular la utilidad posterior que llegarán a tener. Uno empieza con un ejercicio para aquella clase, con un esquema para una charla, con un resumen de un artículo, con un texto para una revista... y al cabo de los años una infinidad de documentos duermen desparramados por el disco duro del ordenador.

La primera idea de este libro surgió de la voluntad de ordenar y difundir este material. Pero los ordenadores también facilitan la posibilidad perpetua de reconvertir la materia primera, bruta y natural, en productos más refinados. Si escribir es reescribir, como afirma el poeta, el texto se reinventa en cada contexto y, después de varias generaciones perdidas de ensayos y fallos, nace una propuesta nueva, alejada de los primeros borradores. *Construir la escritura* se presenta como un libro nuevo, aunque surja de la experiencia de cinco años de docencia en composición y de formación del profesorado, que incorpore algunos documentos publicados en esta época y que explore más a fondo y más lejos los caminos tomados en otros libros.

Se dirige fundamentalmente al docente de Lengua de todos los niveles, pero sobre todo al de medias: ESO, Bachillerato. También puede tener interés para docentes de otras disciplinas (Naturales, Experimentales), que pretendan usar la escritura como instrumento de aprendizaje. Los primeros cuatro capítulos exponen los fundamentos de la enseñanza de la composición: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. *¿Qué es escribir?* sintetiza las aportaciones de las ciencias del lenguaje y de la psicología sobre la práctica de la escritura. *¿Cómo se escribe en el centro escolar?* analiza las prácticas de composición que realizan actualmente los alumnos de secundaria y diagnostica los defectos y las limitaciones que presentan, según los principios teóricos del capítulo anterior. *¿Cómo enseñar?* describe una propuesta didáctica alternativa a

estos resultados, con modelos de programación de actividades y orientaciones para preparar ejercicios. Finalmente, *¿Cómo evaluar?* entiende la evaluación de manera muy amplia, como uno de los momentos esenciales del aprendizaje, e incorpora variadas técnicas que permiten desarrollar un auténtico objetivo formativo.

Actividades consta de treinta actividades que ejemplifican la fundamentación anterior y ofrecen un muestrario heterogéneo de recursos. Pero la dicotomía teoría/práctica resulta relativa, puesto que en los primeros capítulos numerosos ejemplos concretan las afirmaciones teóricas, y en este último el comentario particular de cada propuesta incluye ocasionalmente referencias a investigaciones y a principios teóricos.

Por honestidad quiero mencionar los artículos ya publicados que he utilizado en este libro. La tecnología informática genera clones, disfraces y paráfrasis de un mismo texto que circulan anárquicamente por el espacio editorial, a veces sin previo aviso. Muchos de los textos ya publicados que se han diluido en este libro aparecieron en contextos locales, lejanos o de acceso limitado: artículos publicados en catalán,[2] gallego,[3] en el extranje-

2. «Actituds, emocions i consciència en l'escriptura», en Camps, A. (comp.), *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona, Barcanova, 1994, págs. 91-11; «Trio de tests», *Articles*, 5, págs. 69-78, julio de 1995; *Intervenció en la comunicació escrita de les organitzacions. Experiències de formació en redacció d'informes tècnics en empreses privades i organitzacions públiques*, Barcelona, Universitat de Barcelona (tesis doctoral, edición en microficha), 1996; «La correcció entre aprenents», *Escola Catalana*, 335, págs. 22-29, diciembre de 1996; «Idees per aprendre escrivint», *Articles*, 13, págs. 91-100, julio de 1997; «L'escriptura extensiva. Com desenvolupar hàbits de redacció», en Pujals, G.; Sanahuja, E. (comps.), *Saber de lletra V. Recursos i materials de suport per a la Reforma a l'Àrea de Llenguatge*, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, págs. 21-45, 1997; «Representacions socials sobre la composició escrita», *L'arc. Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears*, 7, págs. 35-45, diciembre de 1998.

3. *Desenvolvemento curricular de técnicas de expresión escrita*. Materia optativa del currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años) de Galicia, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia, 1995.

ro,[4] en actas de congresos y jornadas,[5] o en colaboración con otros autores.[6]

Cabe hacer también algunas precisiones terminológicas. Prefiero la denominación *composición* a otras corrientes (*escritura, expresión escrita* y *redacción*), porque la primera acepción de la misma es «acción y efecto de componer» (DRAE), por lo que incluye tanto el proceso

4. «EEEE: Expresión escrita extensiva en español lengua extranjera», *Puente*, Boletín de la S.B.P.E. Ficha pedagógica, 2, págs. 20-24, Bruselas, 1997; «La composición escrita en E/LE», en Miquel, L. y Sans, N. (comps.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua, págs. 47-66, 1999, versión bilingüe española y japonesa, revista del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad de Sofía, *Spain Bunka Series*, 5, págs. 7-45 —española— y págs. 47-80 —japonesa—, 1998); «Los enfoques comunicativos: origen, fundamentos y características», en De Gregorio, M. I. (comp.), *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*, Rosario (Argentina), Fundación Ross, págs. 1-29, 1999, «Lo escrito desde el análisis del discurso», *Lexis*, Revista de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en prensa.

5. «La cultura de la escritura: planteamientos didácticos», en Cassany, D.; Martos, E.; Sánchez, E.; Colomer, T.; Cros, A.; Vilà, M., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, Zaragoza, Universidad de Zaragoza, págs. 11-46, 1996; «Estrategias para formar revisores de textos», en Cantero, F. J.; Mendoza, A.; Romea, C., *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat de Barcelona, págs. 193-202, 1997; «Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito. Algunas consideraciones sobre didáctica de la composición», en: *Actas de las IIIas. Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Universidad de Granada, págs. 13-45, 1998; «La cultura de la escritura en el aula. Líneas metodológicas generales para una didáctica de los procesos de composición del texto escrito», *Actas del V Congreso sobre enseñanza de la lengua en Andalucía*, Huelva, Universidad de Huelva, 9/12-3-95, en prensa; «La enseñanza de la expresión escrita en secundaria», *Actas del VI Congreso sobre enseñanza de la lengua en Andalucía 14/16-3-96*, Huelva, Universidad de Huelva, en prensa.

6. Con Glòria Sanz: «Learner preconceptions in teaching technical writing», *European Writing Conferences 1996. EARLI Special Interest Group Writing. Writing and Computers Association*, edición CD-Rom, ICE Universitat de Barcelona, 1997; con Montserrat Castelló: «Els textos acadèmics», *Articles*, 13, págs. 5-9, julio, 1997; con Jaume Martí: «Estrategias divulgativas del concepto *prión*», *Quark*, 12, págs. 58-66, 1998, y con Antonio García del Toro, *Recetas para escribir*, Plaza Mayor, San Juan de Puerto Rico, en prensa.

como el producto del uso escrito. Pero la necesidad de transparencia comercial ha aconsejado usar *escritura* en vez de *composición* (¿musical, tipográfica, pictórica?) en el título del libro. Dentro del texto usamos *composición* y el resto de denominaciones actúan como sinónimos estilísticos contextuales, aunque los significados de las mismas no siempre coincidan.

Del mismo modo, utilizo con frecuencia *aprendiz/aprendices*, además del colectivo *alumnado*, en vez de *discente* o *aprendiente/s*. En los últimos años algunos textos y autores (sobre todo en el campo de la didáctica de E/LE, español como lengua extranjera) prefieren ese último término para referirse a *alumno*, porque designa a hombres y mujeres y porque se refiere específicamente a la tarea de aprender sin connotaciones de otro tipo, como es el caso de *aprendiz* (¿carpintero, mecánico?). El DRAE recoge *aprendiz* como «persona que aprende algún arte u oficio» y «persona que, a efectos laborales, se halla en el primer grado de una profesión manual»; e incluye *aprendiente* como participio activo antiguo de *aprender*, con el significado de «que aprende». No obstante, he preferido la opción *aprendiz/aprendices* por ser más común entre el profesorado —¡prefiero que las discrepancias surjan por cuestiones más profundas!

Agradecimientos

Como siempre, un libro es el encuentro de muchos caminos, viajes y actividades: el poso de lecturas y conversaciones, la suma de infinidad de colaboraciones, conscientes o no. A parte de los nombres que se incluyen en la bibliografía, quiero recordar en primer lugar al alumnado de mis clases de Análisis del Discurso de la Universitat Pompeu Fabra, que no sólo ha inspirado muchas de las actividades que se presentan, sino que también es protagonista de algunas anécdotas y ejemplos, además de autor de algunas citas. Con mis colegas docentes de esta materia también he compartido algunas de estas actividades. Asimismo agradezco las invitaciones para participar en encuentros con docentes, en congresos, escue-

las, institutos y centros de formación, los cuales me han permitido desarrollar mis ideas, y me han exigido preparar esquemas y resúmenes que a la postre han desembocado en este libro.

Algunas deudas concretas tienen apellidos. Agradezco a los IES Jaume Callís de Vic, Rubió i Ors de Sant Boi de Llobregat y Maria Aurèlia Capmany de Cornellà las facilidades que me dieron para entrevistar a su alumnado, así como a Àngels Viladomat, Glòria Sanz y Jaume Viñals, que se encargaron de planificar las entrevistas y de organizarlas en los centros. Montserrat Aced tradujo un capítulo completo del original catalán. Debo a Cristina Gelpí la idea de elaborar una gráfica del proceso de composición (véase pág. 292); a Joan Costa y a Victòria Alsina, consejos sobre la traducción de algunos términos y fragmentos ingleses; a Anna Camps, la utilización del concepto «caja negra» en el esquema de la tarea de composición (véase pág. 132); a Mercè Tricás, el ejemplo de *El País* sobre la coherencia textual (véase pág. 29), y a María Isabel De Gregorio de Mac y a Giovanni Parodi, algunos ejemplos americanos. También Joan Costa, Lourdes Díaz, Carmen López y mi hermano Jordi leyeron borradores previos de algunos capítulos y me ayudaron a que este libro tenga menos errores.

1
¿QUÉ ES ESCRIBIR?

> La escritura es el sistema de signos más importante jamás inventado en nuestro planeta.
>
> Florian Coulmas (1989, pág. 3)

Así inicia Coulmas el capítulo «Qué es escribir», en su manual sobre los sistemas de escritura en el mundo. Partiendo de la base de que la oralidad —al contrario que la escritura— es universal porque se encuentra en todas las civilizaciones y que, en consecuencia, puede tener alguna base natural o genética, nadie duda que lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes e inaugurar la historia en el sentido actual.

Lo que hoy sabemos que significa *un acto de composición escrita* dista mucho de lo que pensábamos que era *escribir, la escritura* o la *expresión escrita* hace sólo dos décadas —el mismo cambio de denominación, en cursiva, ya resulta significativo—. En este breve lapso de tiempo, disciplinas tan variadas como las denominadas ciencias del lenguaje (pragmática, análisis del discurso, sociolingüística), la psicología cognitiva o incluso la crítica literaria han realizado aportaciones teóricas y aplicadas de gran interés, que han modificado nuestra percepción de la composición, y que tienen consecuencias importantes en el planteamiento de su enseñanza/aprendizaje.

Este capítulo recoge esas aportaciones y traza un panorama global, forzosamente sintético, de los conocimientos, las destrezas e incluso los valores que hoy sabemos que requiere la composición. Prescindimos de algunas matizaciones que cabría apuntar desde la óptica de la investigación. Por ejemplo, la distinción de los contenidos de la composición en tres apartados excluyentes (*Procesos cognitivos, Características textuales* y *Representaciones sociales*) remite a la conocida organización curricular de *conceptos* (información, conocimientos, datos), *procedimientos* (habilidades, destrezas) y *valores* (creencias, opiniones, hábitos) y simplifica la cuestión al omitir las conexiones entre los tres planos.

Así, el conocimiento de una regla gramatical (concordancia entre sujeto y verbo) exige la destreza de saber aplicarla en la fase de textualización y/o revisión del apartado de procedimientos. Del mismo modo, el subproceso de revisión está relacionado con unos determinados valores y hábitos de escritura (quien se represente la composición como una actividad espontánea e inmediata, parecida al diálogo oral, raramente producirá borradores de su escrito o los revisará). También resulta obvio que las actitudes y las opiniones que se puedan tener descansan, en parte, sobre un poso de conocimientos y de destrezas.

1.1. Concepción básica

La escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse. Los escritos comparten los rasgos fundamentales de la comunicación verbal, que resumimos a continuación:

1.1.1. *Actividad lingüística e intención*

Escribir es una de las variadas formas de actividad humana dirigidas hacia la consecución de objetivos (Austin, 1962; Schmidt, 1973). Escribimos para pedir y dar información, expresar nuestros conocimientos, influir en

otros, pedir dinero, organizar una actividad, buscar aprobación, etc. Para expresar nuestro amor a un ser querido podemos invitarlo a cenar; regalarle un ramo de rosas; abrazarlo o darle un beso; decirle, en una conversación, *te quiero, no podría vivir sin ti, me vuelves loco,* o escribirle una nota secreta con las mismas palabras. Escribir es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos. Al ser la vida humana tan extremadamente social, una gran parte de nuestras acciones son verbales, de modo que somos más palabras que hechos —o estamos hechos de palabras.

Hasta cierto punto, las intenciones comunicativas llegan a ser más importantes que las mismas palabras. Si tenemos que explicar a una tercera persona el contenido de una nota recibida, basta con aclarar su objetivo: *me dice que me quiere*, aunque ninguna de esas palabras aparezca en el original. En algunas situaciones, la intención puede incluso modificar el significado convencional de las expresiones: en la misma nota, un autor puede escribir *me descompones, me trastornas, me estás destrozando*, o incluso un *te odio* entrecomillado, siempre con el mismo sentido de *te quiero*. En la misma línea, una palabra tan inocua como *gracias* puede significar agradecimiento por algo realizado, pero también otras muchas cosas: *tira aquí los restos de comida*, si figura en el cubo de basura de un restaurante de comida rápida; *recibí el regalo*, anotado en una tarjeta de acuse de recibo, o *dame dinero* si la escribe en un cartelito un mendigo sentado en la calle.

La fuerza que tienen las intenciones cuando se asocian a los contextos comunicativos es tan fuerte que pueden modificar el significado de las palabras:

1. Cristina, Daniel, Joan y Montserrat trabajan en un mismo centro y preparan las clases conjuntamente. En una ocasión, Joan fotocopió para los compañeros una actividad que había preparado y dejó una copia en el buzón de cada uno, con una nota que decía: «Ejercicio de registro. Es una gentileza de Joan». La expresión «es una gentileza» agradó tanto a Cristina que, cuando era ella la que dejaba una fotocopia a sus compañeros, escribió sólo: «Gentile-

za» y firmó. El resto de compañeros pronto empezó también a denominar «gentileza» a cada actividad que se intercambiaban, hasta que llegó un momento en que los cuatro hablaban así:

—Oye, ¡me fue fatal la gentileza del otro día!
—Probé tu gentileza con el 1°D y fantástico, tú.
—Escucha, Montserrat, añadí más frases a tu gentileza de pronombres. Te la paso mañana.

Y un día que otro profesor estaba escuchando preguntó:
—¿Qué es una gentileza?

Según el diccionario, *gentileza* significa «gallardía, garbo, bizarría» (DRAE) y de ningún modo «actividad didáctica de lengua preparada para los alumnos». Este significado lo ha creado este grupo de docentes a partir de su experiencia comunicativa, al asociar dicha palabra a una situación y a un propósito, y sólo forma parte de su idiolecto particular.

Saber lengua no consiste sólo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se utilizan. No basta saber descodificar *gracias, me descompones* o *te odio* según el valor semántico que les atribuye el diccionario, porque no dice nada de las intenciones con que las usan las personas. Para poder interpretar el sentido de cada «actuación verbal» es imprescindible relacionar las expresiones enunciadas con su contexto extralingüístico (emisor, destinatario, lugar y tiempo, situación): el significado se construye a partir de esta asociación a tres bandas entre propósito comunicativo, contexto social y palabra. Entre otras consecuencias, esto implica que la didáctica de la lengua no puede prescindir de los contextos reales o verosímiles en que se utiliza la lengua, que debe incluirlos en las actividades prácticas como elemento esencial del proceso comunicativo.

En definitiva, escribir es un procedimiento de conseguir objetivos en las comunidades alfabetizadas. Aprender a escribir sólo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad. Entre otras cosas, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto. (Véase *Actos de escritura*, pág. 305, y *Coches abandonados*, pág. 309.)

1.1.2. *Contextualización*

Cada uso lingüístico, cada actividad de composición, es un acto contextualizado que tiene lugar en unas circunstancias temporales y espaciales y con unos interlocutores concretos, que comparten un código común y que pertenecen probablemente a una misma comunidad lingüística. El lenguaje no es un código abstracto ni desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas, en definitiva: una misma base cultural.

Como consecuencia de esa contextualización, tendemos a economizar todo lo posible: con el menor número de palabras intentamos conseguir los mayores efectos posibles. Así, el mendigo puede pedir limosna con un cartel como 2a, sin tener que aclarar 2b:

2a Gracias
2b No tengo dinero, ni casa, ni trabajo, ni familiares que se cuiden de mí, les agradeceré cualquier ayuda que puedan darme.

Del mismo modo, un moderador puede pedir al conferenciante parlanchín que acabe con una notita como 3a, sin tener que especificar 3b:

3a 5 minutos
3b Señor Matías,
Quiero informarle de que, en este momento, ya se ha pasado usted media hora de lo acordado y que debería acabar inmediatamente para que quede tiempo para las preguntas posteriores.

3a Transmite el único dato que desconoce el destinatario, que es el propósito del moderador de pasar al coloquio. Los datos de 3b pueden recuperarse fácilmente a partir del contexto. Incluso sin compartir lugar y tiempo, el conocimiento enciclopédico permite relacionar datos y realizar inferencias. Fijémonos en este escrito:

4a Entró en el lavabo, subió a la taza, escondió el paquete en el depósito, tiró de la cadena y salió.

Relacionamos *lavabo* con *taza*, *depósito* del agua y *cadena* de éste, aunque esta información no sea de orden semántico y no se incluya en un diccionario. También inferimos que el protagonista debe subirse a la taza del retrete para alcanzar la cisterna elevada, o que al tirar de la cadena del agua el protagonista simula que ha usado el baño. Al no haber otras interpretaciones plausibles, es innecesario detallar:

4b Entró en el lavabo, subió a la taza del retrete que había en éste para poder alcanzar el depósito del agua (que tiene todo retrete, y que en este caso estaba elevado), donde escondió el paquete que llevaba; bajó de la taza; tiró de la cadena del depósito del agua para simular que había usado el retrete y salió del lavabo.

Además de redundante resulta confuso, puesto que lo relevante se mezcla con lo superfluo. Aunque no es menos cierto que una versión demasiado elíptica como 4c pierde datos relevantes:

4c Entró en el lavabo, escondió el paquete en el depósito y salió.

No podemos inferir que el protagonista tiró de la cadena o que se subió al retrete, e incluso es posible que dudemos sobre el referente *depósito*: ¿cisterna del retrete, depósito general del agua, calentador?

En definitiva, al escribir decimos sólo una parte de lo que comunicamos, porque dejamos que el contexto muestre el resto. La dificultad radica en saber elegir lo impres-

cindible, para que el menor número de palabras pueda transmitir todo lo necesario. Véase *Instancia redundante*, pág. 309.

1.1.3. *Proceso dinámico y abierto*

El uso lingüístico —y también el acto de composición— es un proceso dinámico y abierto de construcción de significado (Bernárdez, 1995). El mensaje no está almacenado en el texto, sino que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos. Los usuarios no pretenden conseguir textos coherentes o gramaticales, sino comunicar sus intenciones e informaciones a otros. Veámoslo en este titular de *El País* (29-5-1995, edición catalana), la mañana siguiente de las elecciones municipales:

5 ***El PP triunfa en las grandes ciudades***
Maragall derrota a Roca en Barcelona

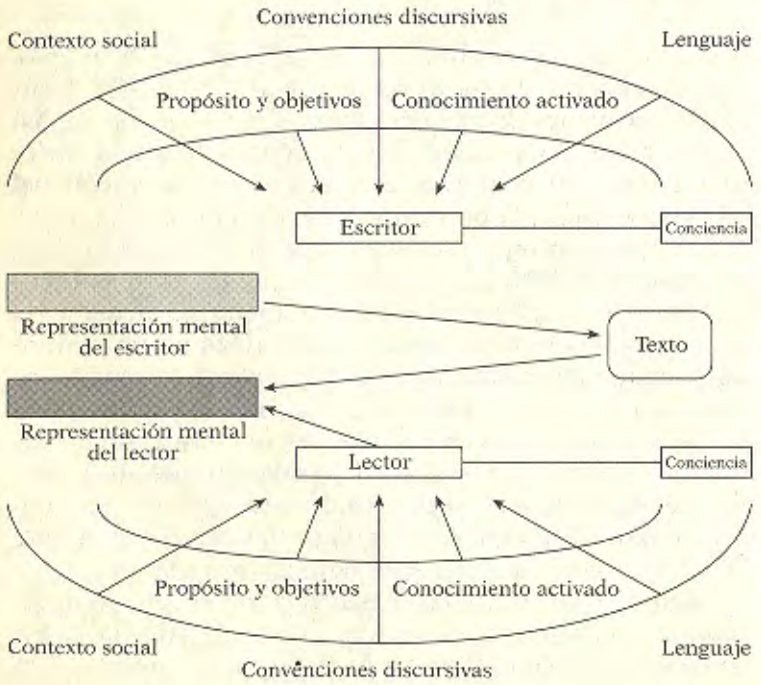
Cualquier hispanohablante entendería, en principio, que el candidato *Maragall* pertenece al *PP* (*Partido Popular*) del mismo modo que *Barcelona* es una *gran ciudad*. Así lo indica ese doble paralelismo, reforzado por el tratamiento tipográfico, que sugiere que la segunda oración del subtítulo expande la primera o es un ejemplo de ella. Pero, puesto que la interpretación es falsa (ni *Maragall* ni *Roca* pertenecen al *PP*), ¿cabe concluir que el texto es incoherente? De ningún modo: en la mañana siguiente a las elecciones, los lectores sabían con certeza a qué partido pertenecía cada político y sólo esperaban del periódico respuestas a las principales incertidumbres: quién había ganado las elecciones en España y en la alcaldía de Barcelona (recordemos que se trata de la edición catalana). Desde esta perspectiva, el titular resulta modélico por adecuado y económico; pero sólo adquiere significado coherente con la aportación del conocimiento de los lectores.

Ejemplos de este tipo muestran cómo el acto comunicativo no es estático o cerrado. El significado no es un mensaje completo ni inmutable, físicamente encerrado en

las letras, que se ofrezca a los lectores para que lo descodifiquen como quien abre un paquete. Al contrario, sólo existe en las mentes del autor y del lector y se construye durante los actos de composición y lectura, a partir de la interacción entre el conocimiento previo y lo enunciado por el texto. Como consecuencia de este hecho, el contenido de un escrito nunca será el mismo para todos los lectores, puesto que cada persona posee diferentes conocimientos previos. Incluso un mismo lector puede interpretar de manera diferente un mismo texto leído en distintas fechas, ya que sus conocimientos varían con el tiempo: se incrementa su poso cultural con lecturas y experiencias de todo tipo, pero también se olvidan hechos circunstanciales (el mismo ejemplo anterior muestra cómo el paso del tiempo modifica la «coherencia» de un titular).

Linda Flower representa con este esquema el proceso de construcción del significado:

Modelo de construcción del discurso (Flower, 1994, pág. 53)



Los aspectos más relevantes del esquema son:

- Tanto autor como lector elaboran el significado textual a partir de un entorno variado de conocimientos y hechos, formado por el *contexto social*, las *convenciones discursivas* y el *lenguaje* —un trío, según la autora, más sugerente que excluyente—. Estos tres elementos conforman un primer círculo de influencia sobre la construcción de significados, que se especifica en un segundo círculo más inmediato y relacionado con la situación particular de comunicación, formado por el *propósito* general y los *objetivos* concretos del acto de escritura, y el *conocimiento activado*. Aunque el significado que se construye está moldeado por el conocimiento social compartido, autor y lector lo procesan de manera individual.
- Las cajas gris y negra son la representación interna que autor y lector elaboran tanto de la situación comunicativa como del texto. Constituyen la mediación o la conexión entre los contextos públicos de comunicación de la comunidad y los significados privados que elabora cada persona. La diferencia de color de las cajas muestra la variación de conceptualizaciones que realizan los interlocutores de un mismo contexto y texto. Flower (1994, pág. 53) se refiere a ellas así:

> Las representaciones mentales —las redes de significado que construyen los redactores— desarrollan funciones mucho más complejas que la representación del texto, porque incluyen también la presencia de las distintas fuerzas que entran en conflicto y de los caminos que no se han seguido.

- La conciencia, representada por la pequeña caja de la izquierda, tiene un papel variable en todo el esquema, puesto que los interlocutores pueden tener grados muy variados de conciencia sobre sus procesos constructivos.

El esquema muestra que los procesos de composición y de interpretación textual son activos y paralelos. Destaca la importancia que tienen los elementos contextuales en la construcción del significado de la comu-

nicación, así como las diferencias que inevitablemente tienen autor y lector en la interpretación de un mismo contexto compartido y de una única forma gráfica textual. Por lo tanto, carece de sentido considerar que los textos tienen *propiedades* inmanentes de *coherencia, cohesión* o *adecuación*, cuando estos hechos se manifiestan a través de *procesos* dinámicos y abiertos de (des)codificación. Si la coherencia se construye a partir del contexto, la enseñanza de los procesos de construcción de coherencia también debe basarse en actividades que pongan al aprendiz en situaciones equivalentes.

1.1.4. *Discurso organizado*

Los usos lingüísticos son unidades identificables y estructuradas, aunque se apoyen en situaciones no verbales concretas, dependan del conocimiento enciclopédico de los hablantes, y se vehiculen a través de procesos dinámicos y abiertos. Denominamos *texto* o *discurso* —escrito u oral— a dicha unidad y, si bien es cierto que cada término remite a referentes distintos (*texto*: escrito, abstracción, competencia, lingüística del texto; *discurso*: oral, uso concreto, actuación del discurso), aquí vamos a utilizar las dos expresiones como sinónimos.

Como sabemos, los textos son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles (*párrafos, oraciones, sintagmas, palabras*) y de reglas o criterios de organización de las mismas (*introducción-desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto-verbo*). Son ejemplos de textos el código civil, un tríptico informativo, una conversación de ascensor, una exposición, un aviso, una nota, etc. Para analizar y clasificar esta intrincada organización interna, utilizamos las conocidas denominaciones de *coherencia, cohesión, corrección* y *adecuación* (véase pág. 77).

Cabe destacar que la escritura utiliza dichas unidades y reglas con cierta especificidad respecto a la oralidad, debido en parte a las características pragmáticas del canal escrito. Además, la popularización de los recursos informáticos (procesadores de texto, maqueta-

ción, edición) ha facilitado que los escritos actuales incorporen formas variadas de expresión icónica (dibujos, fotografías) o paraverbal no lineal (esquemas, gráficos, diagramas de flujo). Algunos autores han incorporado este elemento en los modelos teóricos de explicación de la comunicación escrita.

1.1.5. *Géneros y polifonía*

Los textos que produce un hablante no son ni homogéneos ni singulares, porque se insertan en la tradición discursiva que ha desarrollado su comunidad lingüística a lo largo de su existencia. La acumulación histórica de textos, elaborados por distintos hablantes en los mismos contextos y con las mismas intenciones, ha favorecido el desarrollo de rituales, estereotipos, fórmulas, clichés, citaciones y ecos textuales de todo tipo, que garantizan la eficacia de la comunicación al ser reconocidos por los hablantes.

Respecto a la heterogeneidad, los textos generados por una comunidad se reparten entre distintos contextos sociales o esferas comunicativas: la administración pública, los medios de comunicación, la Iglesia, la escuela, las relaciones familiares, etc. Cada una de estas esferas dispone de su propia tradición discursiva, que contiene convenciones aceptadas por la comunidad de hablantes, más o menos explícitas y conscientes, que afectan al contenido (temas, estructura) y a la forma (registro, tono, fraseología) de los discursos. Denominamos *género* a cada una de estas esferas sociales de comunicación, que puede contener *tipos de texto* más concretos; algunos de ellos incluso poseen denominación verbal específica: sermón, mitin político, clase magistral, circular comercial (Álvarez, 1993 y 1994).

Respecto a la ausencia de singularidad, a un hablante le resulta imposible prescindir de los textos que le han precedido y que, aunque sean antiguos, pueden seguir estando vivos en la comunidad, sea en la memoria colectiva o como textos editados. Cada cultura acumula sus discursos y la lengua almacena inevitablemente los significados y las connotaciones creados a través del uso,

que se asoman en cada nuevo texto usado por el hablante, incluso sin pedir permiso:

6 Es imposible escribir en España «puedo prometer y prometo» o «por el cambio» sin que los interlocutores perciban los ecos de usos pasados de las mismas frases, realizados por otras personas con sus propias intenciones. La primera fue la muletilla favorita de los discursos del primer presidente de la transición, Adolfo Suárez; y la segunda fue el eslogan político de la campaña del Partido Socialista Español (PSOE) en las elecciones de 1983.

7 Cuando en una conversación informal, un chileno —un latinoamericano o incluso un hispanista culto— dice a alguien me «gustas cuando callas» bromeando, o con la intención de que guarde silencio, inevitablemente resuenan los conocidos versos del Capitán de Pablo Neruda: «Me gustas cuando callas porque estás como ausente, y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca...» (*20 poemas de amor y una canción desesperada*).

8 «Desaparecido» nunca más podrá tener en Argentina el significado primitivo que tiene en otros países, después de que miles de personas «desaparecieran» —fueran asesinadas— por los sucesivos gobiernos militares, desde 1976 hasta principios de los ochenta. La palabra «se ha borrado» —como diría un argentino— de libros, periódicos y conversaciones. Incluso las nuevas generaciones, para las que el vocablo quizá tenga menos connotaciones, han aprendido inconscientemente a evitar la palabra. En cambio, en España se dice sin problemas «ha desaparecido; está trabajando en un nuevo proyecto».

9 A veces un autor usa premeditadamente ese recurso para crear efectos variados: Payrató (1996, pág. 11) empieza su repaso a las definiciones de lingüística aplicada con: «Un famoso lingüista, cuyo nombre no hace falta recordar...», que todo hispanohablante culto relaciona con el inicio de *El Quijote*.

En definitiva, raramente un texto es o fue el primero. Al tomar la palabra, todos tenemos deudas con nuestros predecesores, que se han encargado de afilar la herramienta que utilizamos. Todo lo que decimos es, de algún modo, *polifónico* (incluye voces previas a la nuestra) o *intertextual* (conecta con ideas de otros textos y

autores). Y es que, en palabras de Reyes (1990), somos prisioneros de una lengua que heredamos cargada de voces, connotaciones y puntos de vista, que estamos obligados a repetir incesantemente. No hablamos a través de la lengua, sino que la lengua habla a través de nosotros, como dijo M. Heidegger y retoman estas palabras de Emilio Lledó:

> No es simple retórica la brillante expresión de que *el lenguaje nos habla*. El bloque entero del sujeto se hace habla en el habla. Nosotros mismos somos cauces por donde habla la lengua, que seleccionamos y utilizamos (Lledó, 1992, pág. 41).

Es curioso constatar que mientras las teorías lingüísticas más formales (generativismo) destacan el carácter creativo (oraciones sin fin, formación de palabras) y sistemático (reglas finitas y generales) del lenguaje, la pragmática y el análisis del discurso pone el énfasis en lo contrario: la notable reiteración en el uso (rituales comunicativos fosilizados, estructuras estereotipadas, polifonía enunciativa) y en la perpetuación de las voces y de las ideas de una generación a otra.

En resumen, aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales para conseguir los objetivos deseados. Parece más sensato *enseñar a escribir* como verbo transitivo (o sea, enseñar a escribir *narraciones, descripciones, cartas*, etc.), que como verbo intransitivo (Dolz y Pasquier, 1996, pág. 36). Además, también resulta fundamental tener conocimientos culturales sobre los principales usos lingüísticos que ha tenido una lengua, para poder manejar el significado que adquieren las palabras cuando se usan en contextos nuevos (Bakhtín, 1979).

1.1.6. *Variación*

Lo escrito también varía respecto al dialecto y al registro. Si bien la oralidad presenta evidentes y aceptadas muestras de variación dialectal (geográfica, generacional, social) y funcional (registros vulgares/formales, ge-

nerales/específicos, subjetivos/objetivos), parece menos difundida la idea de que la escritura también contiene variaciones sistemáticas. Al reducir los textos escritos a la modalidad estándar y a los registros formales, especializados y objetivos, se destacan sólo los géneros escritos más conocidos o prestigiosos, que son sólo una parte de la producción gráfica.

Lo escrito incluye textos dialectales (cartas privadas, literatura) y estándar, con variado grado de formalidad (invitaciones formales, cartas privadas), especificidad (artículo científico, noticia de divulgación científica, publicidad) y objetividad (columnas de opinión, instrucciones de un aparato). Aprender a escribir significa aquí aprender a elegir para cada contexto la variedad y el registro más idóneo entre el amplio repertorio que se nos ofrece. (Véase *Cartas de recomendación*, pág. 343.)

1.1.7. *La perspectiva crítica*

La lengua no refleja la realidad —tal como habíamos podido creer ingenuamente—. Si hay texto es porque alguien lo dijo o escribió y, en consecuencia, refleja su punto de vista de la realidad. Una descripción aparentemente objetiva de un paisaje no reproduce de manera empírica los árboles, las montañas o los ríos, sino la imagen mental que se ha representado el autor de las mismas; y puesto que todos vemos las cosas con matices diferentes, las imágenes mentales de que hablamos o escribimos son distintas. Comparemos estas descripciones de un mismo hecho:

9a Unos africanos hacen estallar un pequeño artefacto químico en la estación para protestar por los últimos actos racistas.
9b Una banda terrorista mora causa pánico en el centro de la ciudad, al hacer explotar una bomba.
9c Unos desconocidos provocan una explosión en la estación de ferrocarril.

La versión a) pone énfasis en la reivindicación de los autores y minimiza el acto con la elección de palabras

como *africanos, estallar, pequeño* o *artefacto*. En cambio, b) orienta el hecho hacia una interpretación totalmente diferente, con denominaciones mucho más marcadas como *banda terrorista, explotar una bomba, centro de la ciudad*, el adjetivo *mora* (muy connotado) o la mención al *pánico* causado. En apariencia, c) puede ser la más objetiva con las formas *unos desconocidos* o *estación de ferrocarril*, pero incluso la elección de palabras como *provocan* (en vez de *producen* o *causan*) o *explosión* (en vez de *estallido, estrépito* o *ruido*) esconde un determinado punto de vista. En definitiva, cualquier elección de una palabra incluye dosis sutiles de subjetividad, aunque sólo sea por haber prescindido de otras opciones posibles para la misma posición del discurso.

Además, tanto autores como lectores asociamos las ideas y los conceptos a los vocablos elegidos, de acuerdo con nuestro conocimiento del mundo (tópicos, prejuicios, estereotipos culturales):

10a Inmigrante agrede a adolescente
10b Suiza agrede a cabeza rapada

Los dos titulares transmiten significados muy diferentes, aunque puedan referirse a un mismo hecho: *suiza inmigrante agrede a adolescente cabeza rapada*. En 10a asociamos *inmigrante* a «adulto», «extranjero», «llegado de fuera de nuestra comunidad» (y probablemente también: «árabe» o «africano», «sin papeles», «sin trabajo», «sin recursos», «sospechoso»); y *adolescente* a «persona indefensa», «miembro de derecho de nuestra comunidad» (y también «víctima», «necesitado de protección»). En cambio, en 10b relacionamos *suiza* con «ciudadana de derecho», «persona indefensa», «víctima habitual», aunque también sea «inmigrante» y pueda encontrarse en situación ilegal; y *cabeza rapada*, con «joven», «miembro de tribu urbana» (y probablemente «violento», «agresivo», «peligroso»). La elección de una opción (*inmigrante* o *adolescente*) niega implícitamente las otras (respectivamente, *mujer, ciudadano de derecho*; y *cabeza rapada, agresivo*). En los dos casos, el conocimiento enciclopédico y los estereotipos culturales orientan las

simpatías del lector hacia el adolescente (10a) y la mujer (10b), aunque desconozcamos lo que realmente pasó.

Una vez elaborados, los textos se convierten en vehículos transmisores de puntos de vista; forman las opiniones sociales, modelan «cogniciones» o «conceptualizaciones» de grupos numerosos de la sociedad. Si no tenemos acceso directo a los hechos, nos formamos opiniones de lo que no vimos con los discursos que dicen o escriben personas que sí vieron lo sucedido —o que tienen acceso a más datos—. De manera que todos los que no estuvieron en la estación de ferrocarril (9), o que no vieron el incidente de 10, se formarán una opinión de los hechos a partir de los discursos correspondientes (a, b y c), que no son de ningún modo objetivos, como vimos. Si estos discursos se repiten masivamente a través de los medios de comunicación, la opinión de buena parte de la comunidad se uniformiza y orienta con premeditación, según los intereses de los autores —y de los gestores de los medios.

En una época en la que la violencia es —¡debería ser!— poco o nada útil para influir en las comunidades democráticas, se impone otro tipo de herramientas de manipulación: las denominadas «armas invisibles». El discurso se convierte así en el fusil contemporáneo para persuadir: para crear opinión pública a favor o en contra de los intereses de personas y grupos. Los discursos circulan por los espacios públicos de la comunidad (medios de comunicación, parlamentos políticos, encuentros), controlados por grupos dominantes que no pueden —ni quieren— actuar de manera objetiva, y que construyen interesadamente las opiniones de la ciudadanía. Así consiguen elaborar opiniones favorables o desfavorables hacia determinados hechos (entrar en la OTAN, defender el bombardeo de Irak, justificar la situación del Kurdistán), se legitiman algunas prácticas (expulsar inmigrantes, prohibir fumar, consumir) o se criminalizan otras (aborto, eutanasia, dopaje, *okupación*, difusión de propaganda nazi).

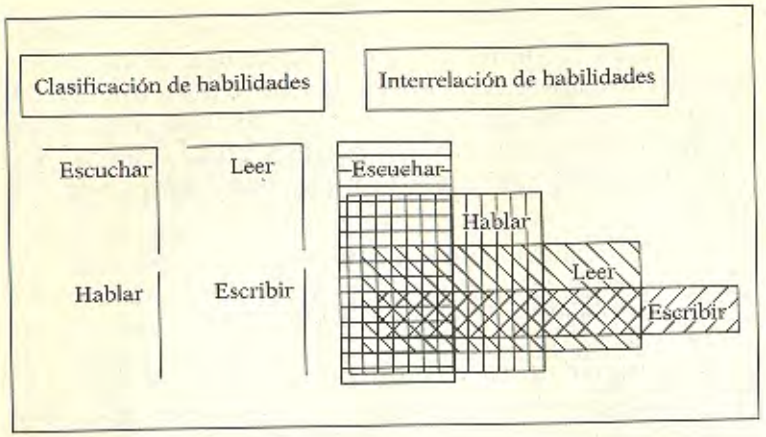
En definitiva, escribir también puede adquirir una dimensión política. La educación del escrito y de la composición debe adoptar también una perspectiva crítica

(Kanpol, 1994). Debe formar ciudadanos *críticos*, que no sean meros engullidores y reproductores de discursos ajenos, sino que estén preparados tanto para interpretar los hechos, como para desconstruir las interpretaciones oficiales y para elaborar las suyas propias (Fairclough, 1995; Van Dijk, 1997; Martín Rojo y Whittaker [comps.], 1998).

1.1.8. *Habilidades lingüísticas y composición*

Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos (a veces incluso los oralizamos para «escuchar» el sonido de la prosa), y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo. Por todos estos motivos, el éxito final de un acto de composición depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, oralización y conversación que posea el autor.

La organización tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas básicas en criterios dicotómicos (receptivas /productivas y orales / escritas) transmite la falsa idea de que se trata de destrezas discretas e independientes. En el uso real, dichas habilidades no sólo se integran en cada situación comunicativa, sino que presentan variados grados de implicación: el habla espontánea incluye el subproceso de «escucha interior» o autocorrección (Levelt, 1987), además del intercambio constante de roles entre emisor-receptor; y las habilidades escritas implican las orales, puesto que la inmensa mayoría de los alfabetizados usa la oralidad para adquirir la grafía. Resulta más fiel entender la expresión escrita como una destreza *compuesta* que incluye entre sus procesos compositivos el resto de habilidades verbales, como muestra el esquema de la página siguiente:



Por otra parte, la composición es la única habilidad que permite que un colectivo coopere en la producción de un escrito, con grados diversos de participación, de principio a fin, y que el producto final esconda cualquier rastro compositivo, de manera que el lector debe atribuir corresponsabilidad completa a los distintos firmantes del texto. En cambio, la oralidad exige que una persona actúe de portavoz o comunicador «en representación» de otros (que pueden haber participado o no en la gestación del discurso), de manera que la audiencia siempre tiene una «voz» y una «cara» asociadas a la enunciación del texto, que inevitablemente asumen responsabilidades superiores a las del resto de autores, que permanecen en la penumbra. En las habilidades receptivas, la comprensión oral y lectora son siempre y forzosamente individuales.

El cuadro de la página siguiente muetra a título de ejemplo las diversas actividades de lectura y conversación que emprende el escritor cuando compone y tiene coautores o colaboradores externos.

En conjunto, el escrito se presenta con toda la complejidad del lenguaje humano, como una herramienta individual de supervivencia, como un organizador de la sociedad moderna y como una poderosa y peligrosa arma de elaboración de opiniones colectivas. Su dinámica es ágil y sutil: transmite mucho más de lo que dice, clava sus raíces en el contexto y deja que los usuarios proyec-

La lectura y la conversación en la composición

	Subproceso	Actividad lectora	Actividad oral
Planificación	Representación de la tarea	Comprensión de instrucciones escritas Lectura de modelos de texto	Comprensión de instrucciones orales Interacción con coautores y colaboradores externos
	Generación de ideas	Búsqueda de datos en fuentes escritas	Búsqueda de datos en fuentes orales Interacción en *brainstorming* con colaboradores y coautores
	Organización de ideas	Lectura y comprensión de listas y esquemas Lectura de modelos de texto	Interacción con coautores y colaboradores externos
	Formulación de objetivos	Lectura de objetivos propios y externos	Negociación con coautores, comparación con colaboradores externos
Textualización	Referenciar Elaborar proposiciones	Lectura de planes y esquemas Lectura de borradores para conectar y lincarizar	Negociar léxico y proposiciones con coautores Oralizar lo ya escrito y lo que se está escribiendo
	Lincarizar	Lectura de borradores de coautores y colaboradores externos	Negociar con autores y colaboradores
Revisión	Comparar textos Identificar desajustes Actuar	Lectura atenta de borradores Lectura de pautas de revisión Lectura de anotaciones de coautores, colaboradores y docentes Lectura de fuentes (diccionarios, gramáticas) de solución de errores	Negociación con coautores Diálogo con parejas revisoras Interacción con equipos de revisión

ten en su cuerpo todo tipo de significados, hasta el punto de llegar a conseguir que las palabras se amolden a los intereses de las personas. Es resbaladizo y variado, estructurado, explícito pero ambiguo, y a la vez creativo y tradicional en cada nueva manifestación. Algunos manuales que desarrollan aspectos de esta concepción son Brown y Yule (1983), Calsamiglia y Tusón (1999), de Beaugrande y Dressler (1972) y Escandell (1996). También disponemos de algunas muestras de comentarios de texto: Cuenca (1996) y Bordons, Castellà y Costa (1998).

1.2. Escritura y desarrollo

Varios estudios[1] sobre el impacto que ha causado la invención y el desarrollo de la escritura en la historia de la humanidad sugieren que no se puede explicar nuestra civilización actual sin la aportación de la tecnología escrita. Lo escrito (*literacy*, en inglés, que recibe varias denominaciones según los autores: *alfabetización, literidad, escrituralidad*) parece estar directamente relacionado con la formación de organizaciones sociales complejas (ciudades, Estados, escuelas, democracias), y con el desarrollo de disciplinas vertebradoras de la civilización actual, como el derecho y el sistema judicial, la historia y la memoria colectiva, o las formas de pensamiento empírico y razonado, que son la base de la ciencia.

1.2.1. *Oralidad y escritura*

En principio, dichos estudios comparan comunidades orales primarias (que tienen la oralidad como forma exclusiva de interacción) con las actuales civilizaciones alfabetizadas (que han integrado la escritura entre su repertorio comunicativo),[2] y presentan contrastes algo exa-

1. Entre otros, Goody y Watt (1968), Goody (1977 y 1986), Ong (1982), Coulmas (1989) y Olson (1991).

2. Ong (1982) usa la denominación *primaria* aplicada a la cultura oral para distinguir las culturas con nula o escasa alfabetización, y que,

gerados y etnocéntricos entre pequeñas tribus primitivas de conversadores, con formas culturales tradicionales, transmitidas de generación a generación por vía oral, y las sofisticadas ciudades occidentales de hoy, asentadas sobre un sistema político democrático y una concepción científica de la realidad, materializada en la acumulación incesante de documentos escritos (leyes, revistas, manuales, etc.). Un buen ejemplo de esta concepción simplista es la siguiente dicotomía, citada por Nieves Paradela en la presentación de su traducción de un cuento árabe (Al-Jadim, 1997), con la que varios arabistas han caracterizado las diferencias culturales entre Occidente y Oriente: «Occidente es el mundo de la razón, la ciencia y la materia; Oriente es el mundo del sentimiento, la fe y el espíritu». Siguiendo el mismo esquema, Occidente representaría la cultura escrita, y Oriente la oral.

Dicho contraste también tiene correlación en el plano psicológico, donde las formas de pensamiento de unas y otras difieren a causa de la alfabetización. Si aceptamos que lenguaje y pensamiento comparten origen social, y que el primero es el motor del segundo, parece lógico aceptar que los tipos de comunicación oral o escrita puedan incidir en las dinámicas de pensamiento individual y social. Dicho de otro modo: la experiencia comunicativa del individuo influye en su estilo de pensamiento y en sus capacidades cognitivas. Así, un miembro de una cultura oral primaria posee diferentes formas de comunicación y pensamiento que un ciudadano alfabetizado.

El primero ha desarrollado sus destrezas comunicativas y cognitivas en situaciones de intercambio oral contextualizado, lo cual comporta estos hechos —sin pretensión de exhaustividad:

- Asocia el habla a un contexto espacio-temporal concreto, a un interlocutor presente, a la actividad cotidiana, de manera que lo verbal se inserta en acciones no

en consecuencia, se han construido a partir del diálogo y la conversación oral, de las culturas alfabetizadas que han recuperado la oralidad con la expansión tecnológica (teléfono, medios de comunicación de masas: radio, televisión), que obviamente no serían culturas orales primarias.

verbales: trabajar, resolver problemas domésticos, ritos religiosos.

• Asocia el habla a la subjetividad de un «yo» enunciador (y, por oposición, al «tú» del interlocutor), a las rutinas comunicativas del diálogo o la conversación, o a la redundancia característica de estos discursos. Ya que habitualmente no hablamos solos, el uso del lenguaje se restringe a las situaciones en que hay presencia física de interlocutores.

• Al no poder «guardar» o «grabar» la información transmitida, el hablante desarrolla notables capacidades mnemotécnicas (*loci* o lugares comunes, usos formularios: ritmos métricos, proverbios, frases hechas, refranero), para facilitar al interlocutor la retención del contenido.

• La volatilidad del habla favorece también la tendencia a acumular datos. En una cultura oral primaria, «uno sabe lo que puede recordar» (Ong, 1982, pág. 40). Cobran importancia el saber popular, las tradiciones y los hábitos adquiridos por transmisión generacional, así como el razonamiento basado en lo cotidiano, en el acervo del refranero o en la fuerza de las costumbres ancestrales.

En cambio, el ciudadano miembro de una cultura escrita, que ha sido altamente alfabetizado y que lee y escribe con frecuencia, ha desarrollado también otras destrezas comunicativas y ha reorganizado sus capacidades cognitivas:

• Ha aprendido a desvincular la comunicación del contexto en el que se produce, lo cual le permite generar formas de pensamiento sostenido, más abstracto:

- Puede usar el lenguaje en soledad, de manera monologada, sin necesidad de réplicas o respuestas de interlocutores.
- Puede usar el lenguaje al margen del contexto físico en que se genera (situación, circunstancias temporales y espaciales), para referirse a todo tipo de temas y situaciones.

• Ha aprendido a desvincular el discurso del «yo» enunciativo (y del «tú-usted» del destinatario). El discurso adopta una formulación más despersonalizada y objetiva. En numerosos usos escritos (leyes, periodismo, ciencia, etc.) el discurso:

- esconde la enunciación del autor;
- esconde las referencias al destinatario;
- busca denominaciones empíricas y neutras;
- discrimina datos objetivos de interpretaciones personales (Hornberger, 1994, pág. 425, considera que es una de las habilidades relacionadas con la alfabetización).

• La escritura le permite almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar. Puede concentrarse en el análisis y el razonamiento.

Esos cambios psicosociales fomentan la emergencia de valores culturales nuevos, como la originalidad, la reflexión, la objetividad o el razonamiento lógico, por encima de valores tradicionales asociados a la oralidad, como la acumulación de saberes, la repetición o la identificación de tópicos conocidos.

No obstante, es obvio que una visión tan esquemática de la relación oralidad/escritura/pensamiento prescinde de matices. En los últimos años se han aportado pruebas en contra de esta dicotomía, que quizá no nieguen la influencia de la escritura en el desarrollo de individuos y comunidades, pero sí critican su determinismo implícito: esta idea de que sin escritura no hay desarrollo —¡como mínimo en su forma occidental! Entre otros:

• Desde el análisis del discurso, podemos establecer una distinción eficaz entre lo *fónico* y lo *gráfico*, referido al medio de transmisión de un mensaje; y lo *hablado* y lo *escrito*, referido al modo o estilo de elaboración del texto (Oesterreicher, 1996, pág. 318). Mientras que la primera es claramente dicotómica (los textos sólo pueden ser dichos o redactados), la segunda es escalar y presenta un *continuum* heterogéneo y detallado de géneros semihablados,

parcialmente elaborados o mixtos, al margen del medio fónico o gráfico en el que se representen. Ni es oral todo lo que percibimos y decimos de modo acústico, ni tampoco es escrito todo lo que transmitimos de forma gráfica. Oralidad y escritura se interrelacionan por varios motivos:

- Las condiciones sofisticadas de producción y recepción del discurso (Payrató, 1998, pág. 29), que generan situaciones en las que se escribe para decir y ser escuchado (noticias, discursos en radio y televisión), o se dice algo que después será transcrito y leído (entrevistas, debates reproducidos en prensa y libros).
- El repertorio verbal del autor, sus limitaciones en los registros escritos formales y las interferencias entre usos orales y escritos (Tusón, 1991, pág. 14), que provocan que el escrito incluya rastros no premeditados de oralidad (expresiones coloquiales).
- Las citaciones de enunciaciones orales previas en escritos (diálogos, citas textuales).

• Varios estudios etnográficos (Olson y Torrance [comps.], 1991; Hornberger, 1994, pág. 425) muestran que distintas comunidades utilizan la oralidad y la escritura de modos diferentes, según propósitos, contextos y grupos sociales particulares, de manera que es imposible fundamentar una relación determinante y exclusiva entre modalidad comunicativa (oral/escrita) y grado de desarrollo. Varios factores culturales no lingüísticos, como la religión, el comercio, la educación, las necesidades comunicativas, etc. (Raible, 1994, pág. 14) inciden en las prácticas sociales de escritura y favorecen o impiden su desarrollo como forma de pensamiento superior. Como resultado de este hecho, algunas comunidades orales poseen formas de pensamiento típicas de la alfabetización, y algunas sociedades conocedoras de la escritura la usan de manera tan restrictiva y reducida que no han explorado todas sus potencialidades. «Los analfabetos no son necesariamente gente no instruida» recuerda Teberosky (1987, pág. 13), del mismo modo que muchos buenos músicos «tocan de oído» sin conocer la notación musical.

En definitiva, quizá la escritura no se pueda considerar como la causa única de la civilización moderna, pero es indudable que ha desempeñado y desempeña un papel de primer orden en ella. En palabras de Lledó (1992, pág. 29): «El escrito es un remedio para conservar la sabiduría. El tiempo de los hombres se hace más largo y estable en el tiempo de la escritura». Y en las de Coulmas (1989, pág. 4): «Es tanto el resultado como la condición de civilización, es un producto moldeado por la civilización y una herramienta para moldearla».

1.2.2. *Rasgos y habilidades*

Visto desde esta perspectiva, aprender a escribir adopta una dimensión muy superior a la idea simplista de conocer la correspondencia entre alfabeto y sistema fonológico, e incluso de las más recientes de aprender géneros escritos particulares (carta, narración), o tomar conciencia de las diferencias pragmáticas, discursivas y gramaticales existentes entre los tipos más corrientes de oralidad (conversación, diálogo) y escritura científica o académica (Cassany, 1987, págs. 34-48; Payrató, 1988, págs. 71-74).

En pocas palabras: aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje. Cabe destacar que estas propiedades no son hoy exclusivas de la escritura, a causa de la tecnología electrónica, que ha cosificado la oralidad creando nuevos productos (grabaciones audio y vídeo) y contextos (televisión, radio, contestador). Pero sí que —como mínimo hasta hoy— el niño y el adolescente las encuentra por primera vez en la alfabetización, de manera que, esencialmente a través de ella, el sujeto desarrolla esas formas de pensamiento.

La siguiente lista explora algunos de los rasgos más relevantes de la escritura, que posibilitan el desarrollo intelectual. La frontera y las interrelaciones entre rasgos no siempre son nítidas:

a) Descontextualización

En la mayoría de comunicaciones escritas, los tres elementos fundamentales de la misma (emisor/producción, texto y destinatario/recepción) no coinciden en lugar y tiempo. Esto provoca que el escrito deba especificar estos datos, a diferencia de la comunicación contextualizada (cara a cara, teléfono, notas durante una reunión o charla), en la que son implícitos o se transmiten por códigos no verbales (cara, mirada, gestos, proxémica) o paraverbales (entonación, pausas, ritmo). Comparemos:

11a Puedes llevártelo.

11b Soy Antonio a las cuatro de la tarde del lunes y quiero dejar un mensaje para Isabel. Isabel, estoy en casa y puedes pasar a recoger el libro de *Los trovadores* cuando quieras. Hasta luego.

11c Isabel,
Puedes pasar a buscar el libro de *Los trovadores* cuando quieras. Estaré en casa. Antonio. Barcelona, lunes 22, de febrero.

En 11a emisor y destinatario comparten lugar y tiempo, por lo que basta pronunciar estas dos palabras, acompañadas de una mirada y una indicación manual hacia un objeto, para aclarar la intención del intercambio. Pero en 11b (mensaje en un contestador) y 11c (nota), los datos que se transmitían no verbalmente en a) deben especificarse con palabras (identidad de emisor y destinatario; tipo de libro, lugar), de modo que el discurso elabora de forma más completa el contenido, sin elipsis ni dependencias de otros códigos.

El contexto espacio-temporal también facilita que los propósitos puedan comunicarse con procedimientos sutiles, a través de actos de habla indirectos. Supongamos, por ejemplo, que Antonio quiere que Isabel le preste un jersey. Diciendo sólo *¡estoy helado!* o *¡hará mucho frío!* puede dar a entender fácilmente su intención, aunque el significado de las palabras tenga escasa relación con la misma. En cambio, en una situación escrita, sin contexto compartido, resulta mucho más difícil poder transmitir dicha intención de modo tan indirecto. El propósito debe aclararse verbalmente para conseguir el mismo grado de eficacia.

La descontextualización exige que, hasta cierto punto, el texto se independice de sus usuarios y de las situaciones de producción y recepción. Dejamos de pensar en términos de *¿qué pretende el emisor al dirigirme estas palabras a mí?*, para pasar a preguntarnos *¿qué significan las palabras del escrito?* El texto se convierte en un instrumento mucho más fino y completo para referirse a la realidad, para representarla o etiquetarla.

Respecto a la importancia de este elemento en el desarrollo de la cultura y las sociedades escritas, Denny (1991) sostiene que este rasgo es la única diferencia fundamental entre el llamado pensamiento occidental (escrito) y el de las sociedades de agricultores y cazadores-recolectores. Según el autor, otros rasgos supuestamente relevantes, como la abstracción, la complejidad o la reflexividad de pensamiento, no presentan diferencias relevantes.

b) Interacción diferida

La descontextualización anula la posibilidad de interacción simultánea entre emisor y destinatario, lo cual imposibilita que ambos negocien significados. En situaciones contextualizadas, lo habitual es que emisor y receptor intercambien sus roles y construyan cooperativamente el texto. Incluso en exposiciones aparentemente monologadas, la audiencia ofrece «feedbacks» o respuestas no verbales (asentimientos, contacto ocular) que el orador sensible sabe aprovechar. El malentendido en diálogos ofrece ejemplos obvios de negociación:

12 María: ¡Me compré un móvil!
Juan: ¿Otro teléfono?
María: No, me refiero a un juego móvil para colgar en el techo, tipo Calder.

En la comunicación descontextualizada no hay respuesta del destinatario, o ésta llega al emisor bastante

después de que acabe su texto, por lo que éste no puede utilizarla para mejorarlo. Por esta razón, el autor no sólo debe aprender a elaborar discursos sostenidos, absolutamente monologados, sino también a calcular las posibles reacciones del lector para evitar los errores antes de que ocurran. Siguiendo con 12, si María quiere transmitir por escrito el mismo mensaje, debe poder «anticipar» o «calcular» la acepción semántica que Juan otorgará a *móvil* y, en consecuencia, elegir otra expresión más acertada (*juego, colgante*, etc.), puesto que la escritura no ofrece una segunda oportunidad para corregir errores. El emisor aprende así a imaginar a su lector, a dialogar mentalmente con él, lo cual también favorece la capacidad de planificación del texto.

c) Cosificación

La escritura da corporeidad a la oralidad evanescente, la convierte en un objeto visible a los ojos humanos y tangible a las manos. Coulmas (1989, pág. 13) denomina este rasgo con el término *reificación* (del latín *res*: cosa; con la misma acepción que *cosificación*) y sugiere que tiene importantes consecuencias en el desarrollo posterior de los usos lingüísticos y las capacidades cognitivas. Cuando las acciones verbales —los discursos— se convierten en objetos autónomos de sus usuarios y de la realidad, el mismo lenguaje se convierte en campo de observación y estudio:

- Se desarrollan géneros más despersonalizados y objetivos: leyes, periodismo, ciencia.
- Se incrementa el control sobre los usos lingüísticos. Los usuarios los empiezan a observar, a analizar y a manipular como cualquier otro objeto.
- Se desarrollan formas de conciencia sobre el lenguaje.

La cosificación también facilita el nacimiento de los estudios sobre el lenguaje.

d) Bidireccionalidad

La escritura permite que redactor y lector se muevan libremente por el escrito, avanzando y retrocediendo a su antojo, mientras que la oralidad exige que orador y audiencia hablen y escuchen de manera secuencial, «hacia adelante», procesando cada palabra en el momento de su emisión. Para Raible (1994, págs. 9-10) ésta es otra de las grandes ventajas de la escritura, además de una de las prestaciones que permitió desarrollar históricamente sistemas alternativos de representación del conocimiento, como los signos matemáticos[3] o los recursos infográficos: tablas, esquemas, gráficos, cuadros, diagramas de flujo. Este rasgo posibilita que el redactor-lector supere las limitaciones impuestas por la linealidad y la unidireccionalidad del lenguaje y pueda crear los actuales formatos jerárquicos del escrito (titulares, apartados, capítulos), o las formas semióticas (iconos, diseños de página) y ortotipográficas (símbolos, abreviaturas) que se pueden procesar de manera paralela.

La bidireccionalidad se relaciona también con otra característica fundamental de la escritura, aunque no exclusiva, como es la planificación. Al poder avanzar y retroceder por el discurso, el redactor-lector puede componer su texto indefinidamente, como un escultor que trabaja sobre el mármol. Teberosky (1992, pág. 65) destaca como un rasgo típico de la escritura la ausencia de las vacilaciones (*ahhhh, siiii, ejem*), autocorrecciones o formulaciones que genera el orador en una situación improvisada: *el chico... el chico malagueño... el chico malagueño joven... el joven malagueño que te dije me contó...*

En resumen, la complejidad que presenta la adquisición de la escritura supera con creces el ámbito estrictamente lingüístico, para penetrar en lo cognitivo. El niño, el adolescente o el adulto deben aprender a procesar el lenguaje en soledad, aprender a planificar objetos lin-

3. Raible (1994, pág. 10) argumenta que los sistemas de símbolos matemáticos se desarrollaron lentamente entre los siglos XIII y XVII y que son producto de la escritura.

güísticos que representan empíricamente la realidad. Esto exige incrementar la conciencia y el control sobre el lenguaje, aprender a razonar de manera lógica, desarrollar una actitud analítica. Esta amplia dimensión cognitiva que presenta lo escrito puede hacer comprensible, sin duda, el esfuerzo, el tiempo y los recursos que requiere su aprendizaje, así como los resultados no siempre positivos que consigue.

1.3. Funciones

Los rasgos característicos de la escritura se relacionan directamente con las funciones que desarrolla esta técnica en la vida cotidiana. Del mismo modo que se han formulado inventarios de actos de habla o funciones lingüísticas generales, también encontramos clasificaciones de usos escritos. Desde la psicología, Wells (1987) explora el concepto de lo escrito (*literacy*) e identifica cuatro niveles de uso, que no se deben considerar exactamente *funciones* en el sentido lingüístico: *ejecutivo, funcional, instrumental* y *epistémico*.

El nivel más básico *ejecutivo* se refiere al control del código escrito, a la capacidad de codificar y descodificar signos gráficos, de poder «traducirlos» al canal oral (por ejemplo, dictar textos, copiar fragmentos). El *funcional* incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura (cartas, instancias, discursos). El *instrumental* corresponde al uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario (libros de texto, manuales). Y el *epistémico* se refiere al uso más desarrollado cognitivamente, en el que el autor, al escribir, transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea ideas, opiniones o puntos de vista que desconocía previamente.

Otros autores matizan esta clasificación:

- La taxonomía de funciones lingüísticas de M. A. K. Halliday (1973) distingue dos categorías en el nivel epistémico: el uso *heurístico*, referido específicamente a la

construcción de conocimiento nuevo, y el *imaginativo*, relativo a los usos más creativos y/o artísticos de la escritura, que incluyen los géneros literarios.
- Coulmas (1989, págs. 13-14) se refiere a esta última función como *estética*, además de incluir otra con la denominación de *control social*, que incluiría todos los textos organizativos (administración, leyes, instrucciones) de las comunidades lingüísticas.

Siguiendo estas distinciones y adoptando una perspectiva lingüística, podemos distinguir y clasificar los siguientes tipos de funciones:

Funciones de la escritura

Aunque el conjunto de los usos escritos sea social por origen y desarrollo, podemos establecer una primera distinción entre usos individuales (*intrapersonales*) o sociales (*interpersonales*):

- **Intrapersonales**. El autor del escrito y su destinatario son la misma persona. La escritura constituye una herramienta de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Las principales funciones son:

  - *Registrativa*. La escritura supera la volatilidad de la oralidad, la evanescencia del pensamiento interior o las limitaciones de la memoria humana, y permite guardar información sin límite de cantidad o duración. Se trata de la función mnemotécnica más básica que utilizamos corrientemente cuando anotamos direcciones y teléfonos, compromisos en

agendas, o ideas que se nos ocurren en un momento imprevisto. Requiere dominio del código escrito (correspondencia sonido/grafía, aspectos gráfico-motrices, caligráficos) y su correspondencia con los sonidos. Cualquier uso escrito que desempeñe otras funciones, intra e interpersonales, es también registrativo.

- *Manipulativa.* Al ser bidireccional y planificada, la escritura facilita la reformulación de los enunciados, según las necesidades y las circunstancias. No siempre reproducimos literalmente lo escuchado, leído, visto o pensado. Escribir permite elaborar la información, como si se tratara de barro o yeso: resumimos, ampliamos, modificamos los datos para conseguir nuestro propósito. Así, preparamos el guión de una charla, refundiendo guiones viejos de otras ocasiones, o resumimos un texto según lo que tengamos que hacer con la información seleccionada (aprenderla, incluirla en otro texto). También escribimos para organizar actividades de todo tipo, verbales o no: preparamos la compra con listas de productos, planificamos el recorrido de un viaje después de leer varias guías; u organizamos la expansión de una empresa, elaborando un proyecto escrito de la misma.
- *Epistémica.* Subiendo otro peldaño de desarrollo cognitivo, la manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no existían antes de iniciar la actividad escritora. El objeto textual puede ser observado, analizado y expandido: escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos. Entendemos por *conocimiento nuevo* un amplio abanico de posibilidades de transformación de datos: ampliar la conciencia sobre aspectos desconocidos de la personalidad o del entorno (reacciones, sentimientos, opiniones); relacionar ideas ya conocidas pero inconexas; enriquecer o concretar ideas vagas o generales; formulación de una idea nueva a partir de otras viejas; explicitar datos encapsulados, presupuestos o insinuados, etc.

Todos hemos experimentado el poder epistémico de la escritura en situaciones cotidianas. Al tener que explicar por carta a un amigo una situación embarullada o comprometida, descubrimos que el hecho de haber depositado nuestras ideas encima del papel nos ha hecho más conscientes de todos los aspectos. También, al tener que escribir una exposición o una argumentación sobre un tema que al principio nos parecía complejo, nos damos cuenta de que poco a poco se aclara y ordena, a medida que encontramos las palabras para formularlo por escrito.

- **Interpersonales**. El autor escribe para otros: un lector conocido o no, un grupo, una asociación, una comunidad lingüística, etc. La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para informar, influir, ordenar, etc. También distinguimos varias funciones:

  - *Comunicativa.* Como canal comunicativo, la escritura permite interactuar con el prójimo en circunstancias nuevas: en diferentes lugares (textos de autores lejanos) y tiempos (textos antiguos de autores difuntos), cuando lo escrito resulta más preciso (artículo científico, informe) o cortésmente adecuado (correo electrónico, invitación postal). Esta función interactiva exige dominar los rasgos discursivos y gramaticales propios de cada *género* y *tipo de texto* (carta, nota, instancia, *curriculum vitae*, narración, argumentación).
  - *Organizativa.* Por su carácter permanente, la escritura también desarrolla importantes funciones ordenadoras, certificadoras o administradoras en las comunidades alfabetizadas. Lo escrito garantiza derechos y deberes de la ciudadanía, informa al público lector, garantiza derechos al trabajador, establece el funcionamiento de la justicia o de los gobiernos, facilita la utilización de la tecnología (manuales de instrucciones), etc. En muchos casos, sólo un escrito «oficial» de instancia, noticia, invitación o sentencia legitiman un hecho o un dato

transmitidos, que en su versión oral sólo serían un «rumor» o un comentario sin valor. Por ejemplo, se expiden certificados de asistencia y participación en cursillos, aunque tanto el emisor como el receptor de los mismos conozcan perfectamente el contenido del escrito, sólo para que el segundo pueda poseer un documento que dé fe de la actividad realizada.

- Finalmente, una última función que participa tanto de los usos intra como interpersonales es la **estética** o **lúdica**. En cualquier situación, la escritura posee también una dimensión placentera o de diversión, que puede conseguir a través de varios procedimientos (humor, belleza, ironía, sarcasmo, parodia). No sólo lo estrictamente literario formaría parte de esta función; también deben incluirse muchas formas de periodismo, correspondencia, publicidad, etc. Incluso textos más áridos (informes técnicos, ciencia) pueden contener chispas lúdicas.

La clasificación anterior tiene valor sumativo. Aparte de que las fronteras entre funciones no son diáfanas, un acto de composición utiliza la escritura con distintas finalidades en diferentes momentos del proceso de producción. Por ejemplo, un informe final de evaluación de un curso, realizado por el docente para el jefe de estudios del centro, tiene una función claramente *comunicativa*, si el destinatario desconoce el contenido del mismo, y *organizativa*, para dar crédito a las opiniones del profesorado y archivarlas (planificar nuevos cursos, prever errores). Pero es muy probable que su autor use en algún momento otras funciones como la *registrativa* (para copiar o transcribir las opiniones de los aprendices), *manipulativa* (parar resumir o reorganizar datos de encuestas, entrevistas), *epistémica* (para elaborar sus propias opiniones y conclusiones) y *estética* (para redactar de una forma elegante e incluso para añadir chispas de simpatía).

Si analizamos nuestra actividad escritora cotidiana, podemos constatar que utilizamos el escrito con todas las funciones, según el contexto: escribimos algo divertido en una tarjeta de regalo (*estética*), firmamos las calificaciones del alumnado (*organizativa*), redactamos avisos para el consejo escolar (*comunicativa*), anotamos en un cuaderno las ocurrencias personales para preparar una clase (*epistémica*), resumimos un tema del curso en una fotocopia para el alumnado (*manipulativa*), anotamos fechas y autores relevantes en la pizarra (*registrativa*), etc. Pero paradójicamente pocas personas son conscientes de esa gran variedad de funciones. La creencia más enraizada es la de considerar que escribir sirve sobre todo para comunicarse cuando no es posible hacerlo de modo oral.

1.4. Procesos cognitivos

Son las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, en el período de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se da por acabado. En los últimos treinta años, la investigación psicolingüística sobre la composición ha analizado de modo etnográfico la conducta cognitiva que realizan escritores variados (expertos/aprendices, adultos/adolescentes/niños, escolares/profesionales), ha identificado las principales tareas que debe resolver el autor mientras escribe, y ha formulado modelos teóricos para explicar estas conductas (Cassany, 1987; Camps, 1990 y 1994a). Dada la notable difusión que han tenido estas investigaciones y sus propuestas didácticas, resumiremos someramente los puntos esenciales, además de presentar uno de los últimos modelos.

El modelo más divulgado es quizá el de J. Hayes y L. Flower (1980; o Flower y Hayes, 1981, en una versión posterior), que concibe la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos, e identifica tres procesos básicos, la *planificación*, la *traducción* y la *revisión*, que incluyen otros subprocesos más específicos como la generación de ideas, la formulación de objetivos, la evaluación de producciones intermedias, etc. Aunque estas denominaciones remitan inevitablemente a la concepción secuencial de *pre-escritura*, *escritura* y *re-escritura*, el modelo se presenta como

recursivo y no lineal, de manera que el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado. (Actualmente existe bastante consenso terminológico para referirnos a estos procesos como *planificación*, *textualización* y *revisión*.)

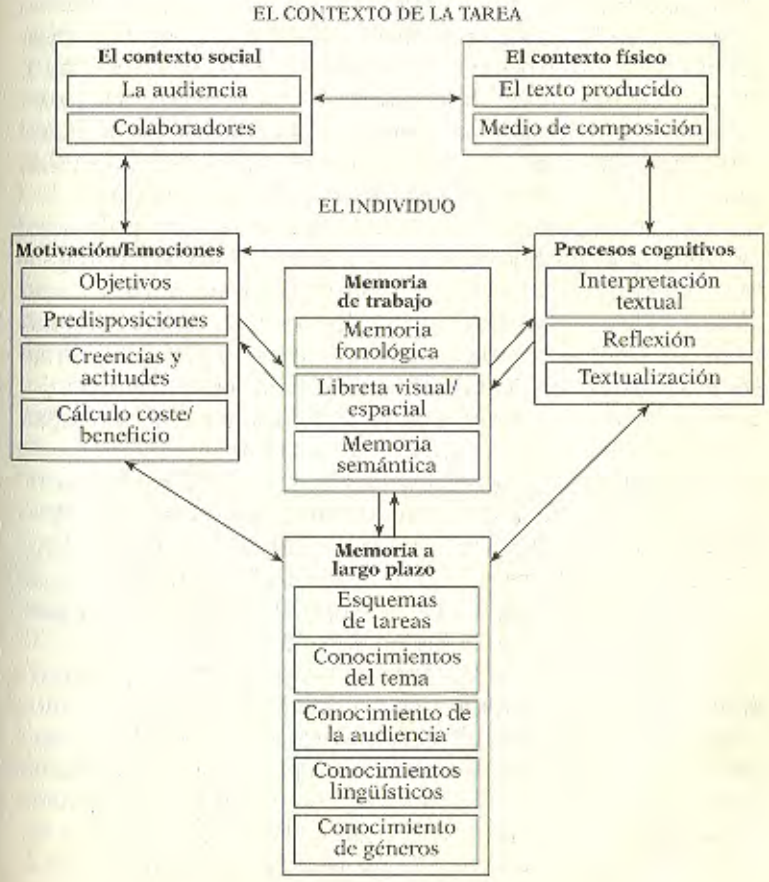
También son relevantes las aportaciones de C. Bereiter y M. Scardamalia (1987, págs. 8-11), centrados en el estudio de la elaboración del conocimiento en el diálogo y en la composición, y que han fundamentado las prácticas escritoras generadoras de aprendizaje. En pocas palabras, estos autores identifican dos modelos diferentes de composición, *decir el conocimiento* (*knowledge telling*) y *transformarlo* (*knowledge transforming*), según haya o no función epistémica en la composición. En el modelo de decir el conocimiento, el autor elabora su texto a partir de la reproducción más o menos literal de los datos que recupera de su memoria, con «sondas» que elabora mentalmente, según el contexto de escritura. Dichas «sondas» o anzuelos buscadores de información pueden referirse al tema del escrito (*qué hice el domingo, música que me gusta*, qué recuerdo del surrealismo) o al tipo discursivo (*redacción, instancia, examen*, estructura y partes de que se componen, fraseología).

En cambio, en el modelo de transformar el conocimiento, el autor toma conciencia de las diferencias que surgen entre sus ideas recuperadas (el denominado *espacio conceptual*) y los requerimientos discursivos del contexto concreto en el que escribe (destinatario, propósito, etc.; el *espacio retórico*). La búsqueda de adecuación entre estos dos planos provoca que el autor reelabore sus ideas y su texto, lo que genera conocimientos nuevos. Ambos procesos no son excluyentes ni se asocian con textos de buena o mala calidad, puesto que ésta depende de otros factores como el conocimiento lingüístico y el tema en cuestión. Un mismo autor puede usar uno u otro según la situación de escritura que se le plantee. El modelo de transformar el conocimiento incorpora como componente funcional el modelo de decir el conocimiento.

1.4.1. *Modelo general*

La propuesta de John R. Hayes (1996, págs. 4-25) actualiza el modelo de Hayes-Flower (1980) y ofrece fundamento teórico para nuestra propuesta didáctica, porque incorpora un importante componente actitudinal. A partir de investigaciones en campos vírgenes como las actitudes y la motivación o el medio de composición (ordenadores, e-mail), este modelo ofrece un marco más amplio que in-

Modelo cognitivo de la composición escrita (Hayes, 1996)



tegra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Según el autor, las principales novedades son la incorporación de la memoria de trabajo en un lugar central del modelo, la inclusión de elementos motivacionales y de formas visoespaciales de escritura, además de la reformulación de los procesos cognitivos básicos.

El modelo distingue el componente individual (emocional y cognitivo) del contexto sociocultural (audiencia, coautores). En este último, el autor destaca hechos como la influencia relevante que ejercen las tecnologías sobre los procesos de composición, o que en la actualidad muchos textos de la esfera social (administración, comercio, política) son resultado de la cooperación entre varios autores, de modo que la interacción entre colaboradores juega un papel tan importante como el análisis de la audiencia final del texto o el texto que se va produciendo. La denominación *medio* de composición (*composing medium*, en el original) incluye tanto el contexto de producción (entorno físico, ámbito laboral, personal) como los instrumentos compositivos (ordenador, programas).

En el componente individual, destaca el triángulo interrelacionado que forman los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales (almacenados en la memoria a largo plazo), que mantienen un notable paralelismo con los planos o ejes del aprendizaje: valores, destrezas y conceptos. Dichos componentes confluyen en la *memoria de trabajo*, que actúa como el lugar o «espacio» (una especie de «mesa de trabajo») donde el autor vierte los datos que recupera de su memoria a largo plazo, y donde los procesa temporalmente con la aplicación de distintas tareas no automatizadas (Kellogg, 1996, pág. 59). Dichas tareas pueden ser cognitivas (razonamiento lógico, verificación semántica) o de control (recuperar datos de la memoria a largo plazo, gestionar el conjunto de tareas no automatizadas).

Hayes describe la memoria de trabajo como un recurso limitado, que consta de memorias específicas: *fonológica* (una «voz interior» que va repitiendo los datos que deben retenerse), *semántica*, y *visoespacial* (una «libreta de representaciones bidimensionales»). Esta memoria es también el lugar donde se produce el conocido fenómeno denominado «sobrecarga cognitiva» (*cognitive overload;*

Camps, 1994a, pág. 48), por el cual las altas y variadas exigencias de la composición desbordan la limitada capacidad de esta memoria y producen «errores» o «desajustes» en el escrito. El autor no tiene suficiente memoria de trabajo para atender todos los requerimientos que le impone la composición (por ejemplo: ordenar datos, mantener vínculos sintácticos entre referentes y pronombres, fijarse en la puntuación), lo cual provoca que el escrito presente defectos relacionados con las cuestiones desatendidas.

La *memoria a largo plazo* es el almacén ilimitado donde el individuo guarda los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) y extralingüísticos (enciclopedia personal) que utiliza para la composición. Respecto a modelos anteriores, éste especifica algunos tipos de conocimientos implicados en la composición: géneros discursivos, tipos de audiencias, etc. En concreto, los *esquemas de tareas* corresponden a «paquetes de información» procedimental (instrucciones) para realizar actividades como lectura de gráficos, revisión, linearización, etc. Hayes destaca el papel importante que desempeña la experiencia escritora en la acumulación de información en dicha memoria, de manera que la habilidad escritora experta parece estar relacionada con una experiencia dilatada y variada en escritura.

La inclusión del *componente motivador y emocional* se justifica por varias investigaciones que demuestran algo presentido: la influencia que tienen los valores o las creencias sobre la escritura en el acto de composición. Hayes distingue las *predisposiciones* (motivación, interés, emociones —placer, angustia— que siente el autor al escribir) de las *creencias* o las *actitudes* (por ejemplo, «escribir es una habilidad innata», «no se puede mejorar con el aprendizaje o el trabajo») y cita varios estudios que muestran cómo los valores positivos (confianza en el aprendizaje, emociones positivas) están relacionados con la conducta experta. También incluye en este bloque la *formulación de objetivos*, que modelos anteriores situaban dentro del proceso de planificación, y el *cálculo* o *estimación entre coste y beneficio*, también denominado *elección del método*, por el que el autor, según el grado de beneficio (propósito, in-

terés) que estima obtener del texto, decide qué grado de coste (esfuerzo, dedicación) está dispuesto a emplear, en el supuesto de que pueda elegir entre conductas más o menos laboriosas para componer.

Finalmente, el modelo reorganiza los procesos cognitivos según sean receptivos o productivos y trabajen con formas lingüísticas (o gráficas) o con representaciones mentales. También les atribuye denominaciones y marcos conceptuales más amplios, con el fin de relacionar los procesos específicos de la composición con los de otras actividades intelectuales (lectura de novelas, comprensión de mapas, problemas aritméticos, dibujo). En líneas generales:

- La *interpretación textual* se encarga de elaborar representaciones internas de *inputs* verbales o no. Algunas tareas que desarrollan esta función son la lectura, la comprensión oral o el examen de gráficos («barrido» o *scanning*). También se incluyen aquí algunos de los procesos implicados en la *revisión* (lectura de borradores).
- La *reflexión* se encarga de construir representaciones internas nuevas. Analiza, descompone, transforma, refunde o reelabora las representaciones basadas en *inputs* externos para crear nuevas versiones que puedan generar productos de salida (*outputs*: planes de acciones, proyectos de texto). Incluye tareas como la solución de problemas, la toma de decisiones o la elaboración de inferencias. La *planificación* forma parte de este proceso.
- La *textualización* genera productos escritos, fónicos o gráficos, a partir de las representaciones internas, elaboradas con la reflexión.

Hayes justifica la inclusión de lenguaje oral en estos procesos por la importancia que tiene durante el proceso de composición, como vehículo de transmisión de datos sobre el contenido o la forma discursiva del texto que se redacta. Por ejemplo, buena parte de los datos sobre el contexto de una tarea de escritura se puede vehicular oralmente, por lo que el autor ha de comprender y representarse mentalmente la tarea a partir de informaciones orales. Del mismo modo, dos o más aprendices en

situación de composición cooperativa pueden *vocalizar* lo que están escribiendo antes de anotarlo, como estrategia de evaluación compartida; incluso un autor sólo puede *subvocalizar* la prosa mientras la redacta, como técnica para percibir su modulación.

Ejemplificamos a continuación este modelo con la situación académica de una estudiante de 14 años que elabora una monografía sobre historia, geografía o literatura. Dicho sujeto aporta a la composición las actitudes, motivaciones y valores personales, resultado de su experiencia previa de escritura: imaginemos que siente cierto placer por escribir textos lúdicos, pero que tiene menos motivación ante tipos textuales académicos; que valora la elaboración de borradores como un instrumento para elaborar el texto, así como la consulta del diccionario para aclarar dudas. También los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos que usa durante la composición están almacenados en su memoria a largo plazo y son fruto de la acumulación de experiencia comunicativa previa, verbal o no: supongamos que domina a grandes rasgos la variedad estándar, con ciertos conocimientos de registros especializados de Sociales y Literatura.

Dicha aprendiz utilizará los procesos de interpretación textual para construir representaciones mentales de cualquier informacion o *input*. Interpretará la consigna de composición que le dé su docente, los distintos discursos (manuales de texto, libros, conferencias, conversaciones) que lea o escuche para recoger datos para su trabajo. A partir de esas interpretaciones mentales, y con la ayuda de los datos que recupere de su memoria a largo plazo (monografías previas de temas cercanos, trabajos con el mismo docente), la aprendiz utilizará los procesos reflexivos de inferencia, solución de problemas y toma de decisiones para elaborar representaciones nuevas sobre lo que va a realizar (nuevos esquemas, planes de trabajo). También utilizará el proceso de textualización para generar productos físicos: borradores de texto, mapas de ideas, preguntas orales para al docente, etc.

Supongamos que la estudiante ya haya elaborado un primer borrador de la monografía y que la revise con atención. El primer proceso que utilizará será la inter-

pretación textual del borrador para elaborar una representación mental del mismo. A continuación, usará la reflexión para hacer inferencias de la primera representación, para identificar desajustes entre ésta y la que había imaginado que le gustaría tener (almacenada en la memoria), para tomar decisiones sobre si reformula o no el texto (según su estimación de beneficio-coste), o para resolver el problema de cómo hacerlo. Los cambios que produzca en el borrador serán realizados por el proceso de textualización. Además, la nueva formulación revisada será interpretada de nuevo por el proceso de construcción de representaciones mentales. Y así sucesivamente.

En resumen, el modelo de Hayes (1996) ofrece una descripción más completa y organizada de la composición, al incorporar componentes relevantes como la memoria de trabajo o la motivación y las emociones. Además, la organización de los procesos cognitivos en tareas de interpretación, reflexión y producción rompe definitivamente la concepción *secuencial* de los modelos previos, que sugerían linealidad y unidireccionalidad. Detallamos a continuación estos procesos, haciendo referencia a otros autores y modelos.

1.4.2. *Interpretación textual*

Consiste en la construcción de representaciones internas de los diversos *inputs* que recibe el autor, que pueden ser orales (instrucciones del docente, orientaciones de compañeros, diálogo con coautores), escritos (textos que son fuentes de información, consignas de manuales, producciones intermedias), gráficos (mapas, diagramas) e incluso no verbales (observación de la realidad). Hayes da a entender que, en el marco de la producción escrita, los más relevantes son los escritos, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Leer se convierte así en un proceso central de la composición: el autor realiza variadas tareas de lectura de consignas, borradores y versiones finales, que tienen trascendencia para la consecución del producto final. El autor distingue tres tipos

de lectura: *leer para comprender textos* (diferentes al de la composición), *leer para comprender la tarea* y *leer para evaluar el texto* (que está elaborando el autor):

- *Leer para comprender textos*. Se refiere estrictamente a la lectura e interpretación de textos que el autor pueda utilizar como fuente informativa, modelo discursivo u orientación general para la composición. Aparte del hecho obvio de que el código escrito (prosa, estructuras discursivas) se adquiere leyendo, muchas tareas académicas tienen un marcado carácter intertextual y exigen resumir, relacionar o reorganizar datos procedentes de textos previos, de manera que la pobreza de un determinado escrito puede tener origen en la interpretación limitada o desenfocada que el autor realice de aquellas fuentes, al margen de las cuestiones estrictas de composición. Además, Hayes sugiere que los autores no sólo construyen representaciones del contenido del texto, sino también de su forma, de sus autores y de su formato no verbal, que inciden en el acto de composición.
- *Leer para comprender la tarea*. Se refiere a la interpretación de las instrucciones escritas que, en contextos escolares o laborales, definen las tareas de composición. Hayes constata que el éxito de la composición depende en muchos casos de la habilidad para interpretar términos como «describe», «comenta» o «argumenta». Algunas investigaciones sobre las representaciones de consignas escolares muestran que aprendices y profesorado pueden discrepar notablemente en sus conceptualizaciones de un mismo enunciado de una consigna.

Dicho proceso es equivalente al que otros autores denominan *representación de la tarea*, sin restringir el tipo de *inputs* a lo escrito. Flower (1987) caracteriza este proceso como la transformación de un contexto empírico y público de escritura (el «problema retórico») en una representación mental y privada de la misma. Flower y Hayes (1981) muestran que la conducta experta está asociada con la capacidad para elaborar representaciones concretas y precisas de este problema. Por otra parte, parece lógico que para elaborar dichas representaciones el autor utilice experiencias pre-

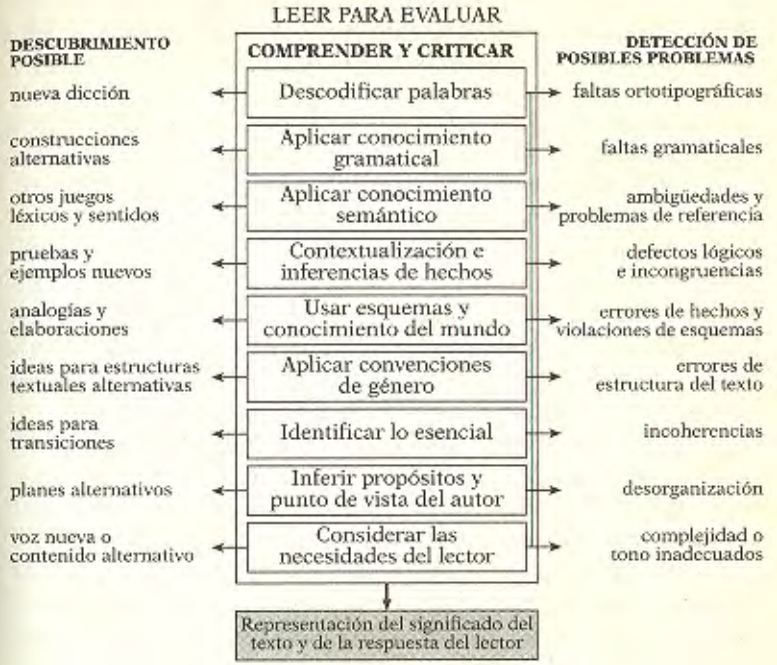
vias de comunicación que pueda recuperar de su memoria a largo plazo, además de los datos empíricos del nuevo contexto.

• *Leer para evaluar el texto*. Se refiere a la interpretación del texto que va generando el autor. Constituye una forma sustancialmente particular de leer. Hayes argumenta que, en la lectura más corriente de comprensión, el lector se concentra en la construcción del significado y presta escasa atención a los problemas que pueda tener un escrito; sólo se percata de aspectos superficiales como faltas ortotipográficas y gramaticales o datos equívocos, y, en el hipotético caso de que dichos errores constituyan una dificultad para comprender el texto, el lector busca alternativas coherentes para interpretar el escrito y poco después los olvida. En cambio, en la lectura para revisar el autor lee no sólo para construir un significado del texto sino para compararlo con el que querría que tuviera y, luego, para detectar desajustes; se fija en cuestiones como las necesidades del lector, el punto de vista que ofrece el texto, la estructura y el género, etc. El diagrama de la página siguiente representa este tipo de lectura.

Este diagrama muestra que leer es un proceso activo de construcción de representaciones del texto, en el que el lector utiliza variados tipos de conocimientos almacenados en su memoria. En el caso particular de la lectura para evaluar textos, el objetivo del autor no sólo va dirigido a la elaboración del significado (caja gris) sino también a la detección de posibles problemas en el texto (columna derecha) y al descubrimiento de alternativas mejorables (columna izquierda).

Algunos autores (Boiarsky, 1993; Long, 1990) del ámbito de la comunicación técnico-científica atribuyen relevancia a un subproceso de la interpretación textual: *el análisis de la audiencia*. Consiste en elaborar representaciones del destinatario del texto (identidad, rasgos personales e intelectuales, intereses, habilidades de lectura). Puesto que éste puede ser individual/colectivo, homogéneo/heterogéneo, conocido/desconocido, el análisis permite identificar varios tipos de lector (principal, secundario, periférico, filtro, etc.) y precisar el horizonte de recepción del texto (expectativas, conocimientos previos) para tomar decisiones

Procesos cognitivos en la lectura para evaluar el texto (Hayes, 1996)



retóricas sobre su forma (género, estilo, registro) y contenido (datos, estructura). Se distinguen tres tipos de análisis: el *sociodemográfico*, dirigido a un destinatario colectivo y heterogéneo; el *organizativo*, para lectores del ámbito laboral o administrativo, y el *psicológico*, para lectores individuales y cercanos (Warren, 1993).

1.4.3. *Reflexión*

La reflexión trabaja sólo con representaciones internas y consiste en el desarrollo de nuevas representaciones a partir de las existentes. Con esta función, Hayes distingue tres procesos básicos: la *solución de problemas*, la *toma de decisiones* y la *inferencia*:

• *Solución de problemas*. Consiste en elaborar mentalmente una secuencia de pasos o etapas (un «método») con el fin de conseguir un objetivo. Los autores utilizan este proceso cuando no disponen en su memoria a largo plazo de un *esquema de tarea* que puedan aplicar a una situación, o sea, cuando deben resolver situaciones no rutinarias o automatizadas. En la composición, deben solucionarse problemas de diverso tipo: ¿qué pasos debo seguir para elaborar este escrito?, ¿cómo será el esquema del texto?, ¿cómo expreso esta idea en un fragmento de prosa?

• *Toma de decisiones*. Consiste en evaluar las distintas opciones posibles para un hecho y elegir una. Como con la solución de problemas, los autores la utilizan para los aspectos menos rutinarios: ¿qué punto de vista adoptaré?, ¿qué argumentos incluiré?, ¿qué tono elijo para el texto? (Véase *Hacer un proyecto de texto*, pág. 307.)

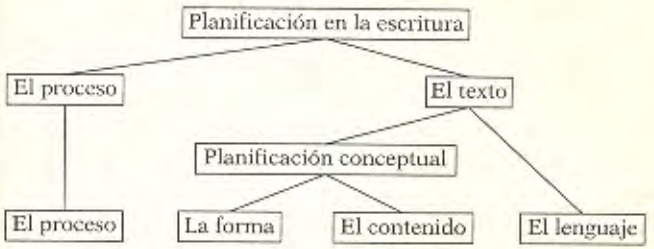
• *Inferencia*. Consiste en elaborar información nueva a partir de la vieja, o sea, en expandir o desarrollar datos ya conocidos que puedan esconder implicaturas, presuposiciones o puntos de vista encapsulados. Se trata de un proceso útil tanto para la producción de texto (¿qué quiere saber el lector?, ¿cómo espera que sea el texto?) como para la lectura (¿qué quiso decir el autor?, ¿qué se deduce de este fragmento?).

Los procesos de reflexión se desarrollan en la mente del autor, pero es frecuente que se combinen estrechamente con la interpretación y la producción textual. Así, en la búsqueda bibliográfica es frecuente que un individuo lea índices o sumarios de artículos (interpretación) y que infiera el tema o el interés del mismo (reflexión) y que tome decisiones sobre dónde continuar la búsqueda (reflexión); del mismo modo, en un torbellino de ideas, la generación de ideas de la memoria a largo plazo (reflexión) alterna con su anotación (producción).

Nos referimos ahora a la *planificación* por la importancia que tiene en los estudios de composición. Hayes (1996, pág. 21) aclara que debe incluirse en los procesos de reflexión y que, en el campo de la ciencia cognitiva, suele tratarse como un tipo de solución de problemas. En general, se incluyen en la planificación las operaciones para elaborar una configuración del texto, que puede ser una representación exclusivamente mental situada en la memoria de trabajo (ideas, intenciones) o tener forma gráfica pre-lineal (esquemas, listas, etc.; o sea, sin elaboración gramatical).

Hayes y Nash (1996, págs. 43-45) distinguen cuatro objetos de planificación:

Clasificación de tipos de planes[4] (Hayes y Nash, 1996)



La planificación del *proceso* se refiere a la manera de trabajar del autor (técnicas que usará, orden en que las usará); la del *texto*, en la estructura del escrito que se va a realizar (organización, ideas). La distinción entre una forma *conceptual* de planificar el texto y otra dirigida hacia el *lenguaje* obedece a dos tipos de actuación: uno más abstracto y general, basado en la analogía, que produce planes sobre la *forma* o el *contenido* del texto, como «habla del tema X», «muéstrate cordial», «organízalo en pros y contras»; y otro mucho más detallado y dirigido hacia la elaboración de discurso (párrafo, grupo de oraciones). Este último tipo se situaría en la frontera entre planificación y textualización.

Los procesos que tradicionalmente forman parte de la planificación son:

4. La traducción al español de los términos del esquema se permite algunas licencias para facilitar la lectura del texto: planificación de la forma corresponde a *non-content planning*, en el original, y planificación conceptual a *abstract planning* (la denominación conceptual aparece después en el interior del texto original).

• *Formular objetivos*. Consiste en definir los propósitos del texto (finalidades, fuerza ilocutiva y perlocutiva). Permite formular varios tipos de objetivos (generales, específicos, informativos y actitudinales) e incluso formarse imágenes más o menos claras de lo que se pretende conseguir. (Véase *Coches abandonados*, pág. 309.)

• *Generar ideas*. Consiste en actualizar o recuperar de la memoria a largo plazo todo tipo de datos que puedan ser relevantes para una determinada situación de comunicación. Los datos recuperados son variados: ideas para incorporar al contenido del texto, esquemas discursivos para copiar, técnicas de trabajo para utilizar, rasgos sobre el lector del texto para tomar decisiones retóricas, etc. No se trata de un proceso automático ni exento de complejidad (Torrance, Thomas y Robinson, 1996). Por ejemplo, muchos autores han experimentado hechos como bloqueos: no poder recuperar en el momento idóneo (examen, redacción de una instancia) ideas que afloran a la mente cuando ya no son necesarias; o valorar de modo negativo las ideas que se van generando, con lo que se elimina la posibilidad de desarrollarlas más adelante. (Véase *La naranja exprimida*, pág. 315.)

• *Organizar ideas*. Consiste en organizar los datos recuperados, que se han generado de manera caótica, en una estructura organizada según principios y criterios acordes con los objetivos. (Véase *Descripción de mi vivienda*, pág. 325.)

Finalmente, la investigación sobre la planificación que desarrollan lectores adultos y aprendices ha permitido identificar varias estrategias. Flower *et al.* (1989, págs. 6-7) distinguen tres tipos básicos de planificación: la dirigida por el *contenido* o *tema* —*knowledge-driven*—, la dirigida por el *esquema* —*schema-driven*— y la *constructiva* —*constructive*—. En las dos primeras, el autor sigue de modo bastante literal las estructuras y los contenidos que tiene almacenados en la memoria sobre, respectivamente, el tema del escrito o su estructura prototípica (instancia, narración, etc.), de manera que no se produce construcción del conocimiento, sino repetición de datos ya conocidos. En cambio, en la tercera, el autor adapta y reelabora sus conocimientos a la situación discursiva específica que se le plantea y crea contenido nuevo. Este último tipo se relacionaría con el modelo de transformar el conocimiento de Bereiter y Scardamalia.

1.4.4. *Textualización*

Consiste en la elaboración de productos (*outputs*) lingüísticos a partir de representaciones internas. Hayes propone el siguiente proceso «provisional» de generación de prosa:

1. El autor utiliza elementos (pistas, indicios; *cues*, en el original) del plan del escrito y de la prosa elaborada hasta entonces para recuperar paquetes de contenido semántico, almacenados en la memoria a largo plazo.
2. Vierte dichos paquetes en la memoria de trabajo.
3. Elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y la almacena en una memoria articulatoria temporal (un *buffer, articulatory buffer*). Repite esta operación hasta agotar el contenido semántico guardado en la memoria de trabajo o la capacidad de almacenaje del *buffer*.
4. Articula la forma verbal elaborada de manera vocal o subvocal.
5. Evalúa dicha forma: si obtiene resultado positivo, la redacta; si es negativo, repite los pasos 3 y 4.

Dicho modelo se basa en los resultados de investigaciones sobre el proceso de producción de prosa, que ofrecen datos empíricos sobre el comportamiento de los autores en la textualización. Kaufer, Hayes y Flower (1986) resumen sus hallazgos en los puntos siguientes:

• El autor redacta la prosa por partes o fragmentos de oración.

• Se identifica cada parte o unidad de redacción por una pausa de 2 o más segundos, o por una discontinuidad gramatical (la prosa producida supone una reformulación de prosa previa).

• La extensión de la parte o unidad redactada es variable. El promedio es de tres partes o unidades de redacción por cada oración completa de la versión final, pero algunas partes pueden contener sólo una palabra y otras varias cláusulas o incluso una oración completa.

• Un tercio de los finales de parte coincide con límites gramaticales de frase, lo cual supera las probabilidades del azar.

• El autor redacta de izquierda a derecha y más del 90 % de las partes se añaden al final de la parte anterior.

• El proceso de redacción de una oración sigue este curso:

1. Una vez redactada una primera parte, el autor la evalúa y puede ser descartada por problemas sintácticos o semánticos.
2. Si la parte redactada es aceptada, en algunas ocasiones el autor parece buscar un significado apropiado para la parte siguiente. Esto significa que, en algunas ocasiones, el autor empieza a redactar partes de oración sintácticamente completas sin haber determinado totalmente el significado de la misma.
3. El autor relee frecuentemente la oración que está produciendo, antes de completarla con las unidades finales.

Tanto los datos empíricos como el modelo teórico aportan datos sugerentes, como por ejemplo que la producción de prosa se realiza por partes o episodios delimitables; que la elaboración del significado es independiente de la sintaxis, puesto que se redactan frases sin haber determinado su valor semántico; que la vocalización o la subvocalización desempeñan funciones importantes en la redacción de prosa silenciosa, o que la producción de cada parte redactada requiere la convocatoria de datos procedentes de la memoria a largo plazo, el procesamiento de los mismos en la memoria de trabajo o la evaluación continuada de cada posible forma de verbalización del contenido. En resumen, estos datos muestran la complejidad de la tarea de textualización y el uso funcional de habilidades particulares de lectura y oralización.

Otros autores han estudiado el proceso de textualización y sugieren conceptos útiles que aparecen en manuales de redacción y didáctica. J. P. Bronckart *et al.* (1985) utiliza el término *linearización* para referirse al proceso, incluida la textualización, de transformar los planes y las ideas del contenido textual en una secuencia lineal de prosa. La dificultad de este proceso radica en la distinta naturaleza de los planes (representaciones mentales imbricadas y pluridimensionales) y del escrito (secuencia unidireccional de signos verbales, sujeta a altas restricciones sintácticas, semánticas, estilísticas). De Beaugrande (1984, pág. 153) analiza con detalle las propiedades de la *linealidad* del lenguaje humano. Podemos representar esta transformación con el siguiente diagrama:

Proceso de linearización

En el dibujo en forma de átomo, cada punto gris representa un dato sobre el escrito (contenido, estilo, estructura) y la composición (técnicas, proceso), que está simultáneamente conectado con otros y que puede tener escasa formulación verbal: palabras clave o llenas, frases. En cambio, el escrito prescinde de una parte importante de los datos planificados (los referidos a la composición o las presuposiciones), ordena la información en una secuencia unidireccional (que obliga a ordenar los datos y a repetirlos para poder explicar sus conexiones), y verbaliza cada punto de forma completa, en un registro compartido con el lector.

En la linearización, Bronckart *et al.* (1985) distingue:

• *Referenciación* o creación de estructuras proposicionales. Consiste en encontrar formas lingüísticas para denominar las realidades extralingüísticas (objetos, conceptos, relaciones entre conceptos) que se van a mencionar en el texto. Por ejemplo, ¿cuál es la denominación más clara, en un manual de instrucciones de uso, para aquella parte del aparato de reproducción de CD donde se deposita el disco?, *¿bandeja, portadiscos, plataforma*, etc.?

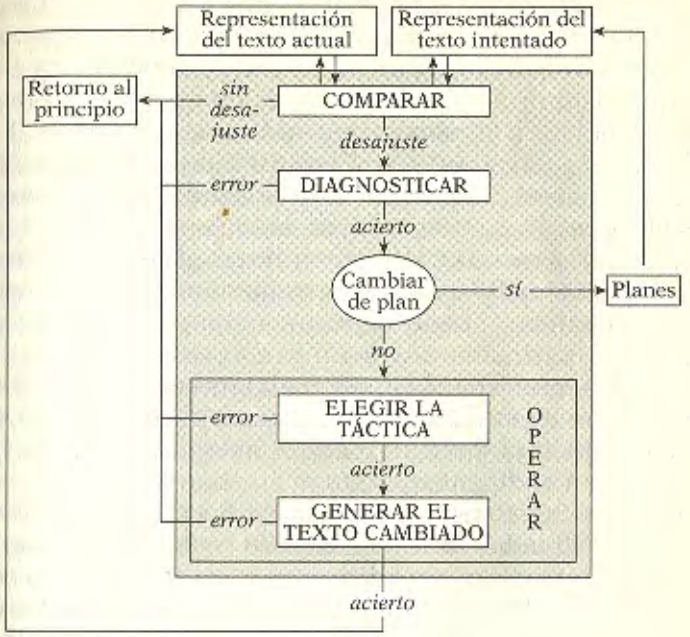
• *Textualización* o conversión en texto (*mise en texte*). Consiste en organizar las proposiciones anteriores de acuerdo con las restricciones que impone la linealidad del discurso. La textualización incluye tres operaciones: la *conexión*, con la que las distintas proposiciones se interrelacionan en una única secuencia con la ayuda de conectores no siempre explícitos en la superficie textual (conjunciones, marcadores, puntuación); la *cohesión*, con la que las proposiciones se organizan en una progresión temática, garantizando «la continuidad dentro del cambio» (anáforas, articulación de tema y rema); y la *modalización*, con la que se establece un anclaje del texto en la situación comunicativa (deícticos, referencias temporales y espaciales).

Muchos de los términos anteriores proceden de los estudios sobre análisis del discurso y delatan el carácter marcadamente lingüístico que tienen estos modelos sobre la textualización.

1.4.5. *Revisión*

Muchos autores consideran que la revisión es el proceso más importante de la composición, además de ser uno de los rasgos particulares o diferenciadores de lo escrito respecto a lo oral (Camps, 1994a, pág. 81). Por esta razón, le dedicamos un apartado específico. Una de las teorías que describe con más precisión este proceso es el modelo CDO (comparar-diagnosticar-operar) de C. Bereiter y M. Scardamalia (1987, págs. 265-269), representado en el siguiente diagrama:

Modelo Comparar – Diagnosticar – Operar
(Bereiter y Scardamalia)



Los autores conciben el modelo CDO como un proceso que sucede durante toda la composición, que actúa sobre cualquier producción intermedia o final y que, de hecho, interrumpe otros procesos. Por esta razón, el proceso CDO se puede iniciar en cualquier momento y acaba, sea con o sin éxito, con el retorno al proceso que fue interrumpido (*retorno al principio*).

Siguiendo las flechas de arriba a abajo, el modelo trabaja con dos representaciones mentales: la del *texto intentado* (el texto que el autor ha planificado, la meta que quiere conseguir) y la del *texto actual* (planes o borrador realizado); mientras que el texto actual, el borrador en su estado actual, puede contener sólo las partes físicamente elaboradas del mismo (en prosa, en esquema, etc.), el texto intentado es una representación global de la unidad discursiva, que incluye aquellas partes que el autor todavía no ha elaborado.

1ª etapa: *comparar*. El autor contrasta estas dos representaciones en busca de desajustes. El concepto *desajuste* (*mismatch*, en el original) es mucho más amplio que *falta*, ya que incluye la posibilidad de revisar aspectos «correctos» que discrepan con el texto intentado o que no gustan al autor. Con la detección de un desajuste entre representaciones, el modelo salta a la etapa siguiente.

2ª etapa: *diagnosticar*. El autor busca en el texto actual la causa del desajuste, con la ayuda de sus conocimientos retóricos (lingüísticos, enciclopédicos, etc.), actualizados desde la memoria a largo plazo. Si el autor acierta a identificar la causa, salta al siguiente paso; si no lo consigue, puede regresar a *comparar* o salir del CDO. La distinción *comparar* y *diagnosticar* explica la sensación que tiene el autor, en algunas ocasiones, cuando percibe que «algo no funciona en el borrador» (hay un «desajuste»), pero es incapaz de hallar la causa (no acierta con el diagnóstico).

Con la causa del desajuste identificada, el autor tiene dos posibilidades: cambiar el plan, y la representación del texto intentado, o modificar el texto actual, lo que supone saltar al tercer paso: *operar*. La modificación del texto intentado supone que el autor acepta el estado del texto actual, con el desajuste incluido, sea porque no lo valora negativamente o porque modificar el texto resultaría complejo (mala relación coste-beneficio); también significa que a partir de este momento el autor usará la nueva representación del texto intentado.

3ª etapa: *operar*. Consta de dos pasos:

- *Elegir la táctica* consiste en escoger el método (reescribir el fragmento, eliminar palabras, sustituirlas) más adecuado para modificar el texto actual, según la causa diagnosticada.
- *Generar el cambio* consiste en realizar el cambio diseñado.

La distinción entre estos dos pasos responde a las diferentes conductas que muestran expertos y aprendices en este punto. Los expertos se comportan de manera más estratégica y disponen de diversos métodos para

realizar cambios en el texto, que aplican inteligentemente según el tipo de cambio o desajuste. En cambio, los aprendices tienden a usar indiscriminadamente un único procedimiento de cambio: tachar palabras (Flower, 1981, pág. 214).

En conjunto, los autores reconocen que la revisión utiliza procesos cognitivos variados que abarcan desde la producción textual hasta la evaluación, pasando por la toma de decisiones o la interpretación. Hayes (1996) coincide y distingue tres planos básicos en la actividad revisora, que interactúan estrechamente durante todo el proceso:

- El *control estructural*, que dirige todo el proceso y que viene a ser un esquema de tarea (como un paquete de instrucciones para seguir), aprendido con la experiencia y almacenado en la memoria.
- Los *procesos fundamentales*, donde encontramos los procesos básicos estudiados de *interpretación*, *reflexión* y *producción*.
- Los *recursos*, que consisten básicamente en las memorias de trabajo y a largo plazo, con toda la fuente de conocimientos que aporta.

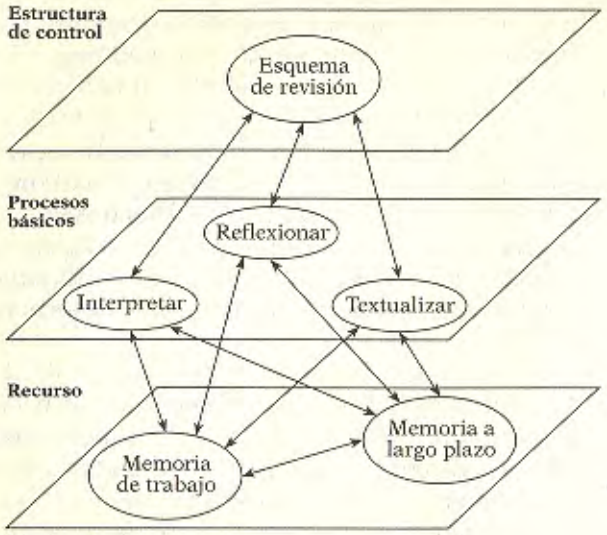
Este autor propone un esquema para representar estos tres planos (véase en pág. sig.).

Las investigaciones y las teorías sobre los procesos de composición han tenido —y seguirán teniendo— notable influencia en la didáctica de la escritura y de la lengua. No resulta exagerado afirmar que han modificado de manera profunda tanto la concepción de la escritura como la forma de enseñarla en las aulas.

1.5. Características textuales

El hecho de que el aprendizaje de la oralidad sea natural y rápido y que el de la escritura sea formal y lento provoca que muchos conceptos generales del lenguaje se

Modelo de revisión (Hayes, 1996, pág. 17)



enseñen y aprendan asociados a la composición de escritos, cuando, de hecho, se refieren a todo tipo de usos verbales. Se suele creer erróneamente que conceptos como *coherencia, cohesión* o *corrección* son exclusivos —o más propios— de los géneros escritos. Refuerzan esta situación factores como el escaso tiempo dedicado en los centros escolares al aprendizaje del oral formal, o el carácter planificado de la composición (y la creencia de que toda la oralidad es espontánea), que favorecen el estudio de dichos conceptos desde lo gráfico.

Por otra parte, es cierto que la coherencia, la cohesión o la adecuación se manifiestan de modo notablemente diferente en lo escrito y en lo oral. Sin duda los escritos académicos, laborales, sociales o científicos distan mucho de la oralidad más corriente. Sin agotar el tema, lo escrito suele presentar mensajes monotemáticos y explícitos, con menos redundancia; una prosa más cohesionada por procedimientos gramaticales, con menos elipsis y mayor densidad léxica; oraciones normalmente conclusas, con ordenación ortodoxa y mayor gra-

do de gramaticalidad (concordancia, subordinación, formas verbales sostenidas, etc.), o un registro más formal, específico y despersonalizado.

En cambio, la oralidad muestra mayor variación temática, información menos precisa, más redundante y cargada de implícitos contextuales (deícticos, elipsis); pronunciación relajada; actos de habla modulados con entonación, signos no verbales (gestos, miradas) o paraverbales (pausas, ritmos, etc.), y enunciados variados, no siempre oracionales, que ordenan las palabras con mucha libertad. Un diálogo corriente puede consistir en el intercambio de unas pocas palabras, sin verbos ni concordancias:

13 —Buenos días.
—Buenos días.
—Un abono, por favor.
—¿De autobús?
—No, de metro.
—750.
—Gracias.
—Hasta luego.

496193

En muchas conversaciones corrientes usamos unidades lingüísticas inferiores a la oración, como en 13. Luis Cortés, citado por Portolés (1998, pág. 45), aporta la siguiente estadística en conversaciones espontáneas y coloquiales: sobre 3.508 enunciados, el 24,25% no son enunciados oracionales típicos. Pero esto no significa, de ningún modo, que la conversación oral no sea coherente, cohesionada o correcta, sino que, sencillamente, dichas cualidades se manifiestan de otro modo. El objetivo inmediato de los hablantes no es ser «coherentes» o «cohesionados», sino ser eficaces —relevantes—, por lo que estas propiedades son un resultado de la comunicación, no su fin.

Teniendo en cuenta este hecho, vamos a comentar brevemente algunas de las características lingüísticas de lo escrito. Se trata de los rasgos o cualidades —renunciamos al término *propiedades*, pág. 32— que tiene un escrito cuando actúa eficazmente como mensaje real en

BIBLIOTECA CENTRAL
U.N.A.M.

una situación comunicativa real. Dicho de otro modo, son las características que diferencian un texto significativo (un escrito que los miembros de la comunidad identifican como tal), de un *no texto* (un puñado de oraciones, un fragmento inconexo), no reconocido por la comunidad. Aunque todos los conceptos tienen una indiscutible dimensión descriptiva, porque analizan y explican el funcionamiento de algún aspecto lingüístico (*coherencia*, *cohesión* o *adecuación*), algunos como la *corrección* o la *variación* incorporan una fuerte carga prescriptiva, ya que determinan normas de uso: reglas de ortografía, necesidad de no repetir las mismas palabras en un fragmento breve.

1.5.1. *Coherencia*

Es uno de los conceptos discursivos más relevantes. A grandes rasgos, equivale al concepto de *gramaticalidad* en el ámbito textual. Si en el marco oracional diferenciamos, por ejemplo, *Los manifestantes invadieron la calle* (gramatical) de *El manifestantes invadiste la calle* (agramatical), según la intuición lingüística de los hablantes, en el marco textual la coherencia establece paralelamente la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación, y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo. Pero, al ser la coherencia dinámica, dependiente del contexto y escalar (hay un *continuum* entre lo coherente y lo incoherente), resulta todavía más difícil identificar los criterios o las reglas que determinan su funcionamiento. Los siguientes ejemplos muestran diversos grados de incoherencia:

14 Juan,
Cada día, y una semana tiene siete días, doy comida a mi gato. Nunca vi un gato que tuviera tres patas. Patas es una palabra bonita y natural y a nuestro taxista Jazmín, que adora a los animales, le gusta especialmente, ¡esta palabra!
Maya

15 Marisa,
Te llamará, por ese artefacto conductor que transmite sonidos a distancia, un hermano mío que quiere consultarte qué papeles necesita para pedir exención fiscal. No lo he visto en mi vida, aunque es posible que pueda facilitarte trabajo.
Jesús

16a Marta,
El zambiano sube a las 7 con el bala. Lo mejor, *welcome* mi niño. El dinosaurio, en el armario y sin rollo. No llegarán a 40 y te encargas del bollo. Te odio, guapa.
Jorge

14 tiene cierta cohesión (continuidad de la 1ª persona, anáfora *le*, conectores *pero* e *y*, cadena nominativa: *gato, patas, animales*) pero ningún propósito (¿qué pretende decir o conseguir Maya?) ni contenido (¿cuál es el tema?); es un buen ejemplo de frases cohesionadas sin coherencia. En cambio, 15 presenta errores en la selección de datos (¿por qué explicar qué es un teléfono?), de congruencia (¿puede ser *hermano* alguien que nunca se ha visto?) o de falta de conexión entre ideas (¿cuál es la relación entre «no haberlo visto» y «poder facilitar trabajo»?).

Pero, como dijimos, determinar el grado de coherencia de un texto resulta difícil por el dinamismo del significado y por su dependencia del contexto (pág. 27). Así, 16a no parece mejor que 14 o 15, pero podemos imaginar una situación hipotética que le diera sentido:

16b En la preparación de bienvenida a un amigo de Zambia, Jorge avisa a Marta: el homenajeado llega a las 7 con el tren *bala* (un tren muy rápido); la mejor canción de bienvenida es *Welcome, mi niño*; su regalo (una escultura grande y rara que llaman *dinosaurio*) está guardado en el armario y falta redactar la tarjeta de felicitación (*sin rollo*); han calculado unos *40* invitados y Marta (la *guapa* de la que Jorge está tan enamorado que la *odia* —y ella lo sabe—) tiene que preparar un pastel (*bollo*).

Si aceptamos esta interpretación, 16 sería un buen ejemplo de texto coherente con escasos procedimientos de cohesión gramatical y semántica.

El concepto de coherencia procede de la lingüística del texto (Bernárdez, 1982 y 1995) y tiene carácter fundamentalmente pragmático y semántico (e incluso gramatical, en las acepciones más amplias, que incluyen la cohesión y la formación de oraciones complejas). Algunos de los aspectos que incluye son:

- *Fuerza ilocutiva y perlocutiva.* Correlación entre el propósito del autor del texto, su contenido semántico y la situación comunicativa (interlocutor, género discursivo, canal).
- *Construcción del significado.* Elección del contenido informativo según el contexto y el conocimiento enciclopédico del interlocutor. Atención al grado de explicitación, a la recuperabilidad pragmática de implícitos, a la macroestructura del contenido.
- *Estructura y progresión de la información.* Ordenación lógica de los datos según el interlocutor y el género. Uso de las superestructuras particulares de cada género o tipo discursivo y embalaje informativo (tema/rema) adaptado a la progresión textual.
- *Párrafos y apartados.* Organización del contenido en unidades compactas, jerárquicas y gráficas. Organización de las oraciones en el interior del párrafo.

1.5.2. *Cohesión*

Se refiere al conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia (Halliday y Hasan, 1976; Mederos, 1988). Por ejemplo, son recursos cohesivos locuciones como *en cambio, en primer lugar, por otra parte,* que conectan elementos anteriores y posteriores; palabras como *aquél, esta condición* o *considerar*la, o elipsis de sujeto (*María se levantó; Ø se acercó...*) o de cláusula (*yo, también*), que sólo pueden interpretarse recurriendo al contexto verbal previo, o las relaciones semánticas que se puedan establecer entre el léxico de un texto (así, en una multa de tráfico:

auto, vehículo, estacionar, conducir, etc.). Veamos algunos ejemplos:

17 El príncipe dejó el caballo muy cerca del sapo. El sol brillaba detrás de una montaña. Una luz especial emanaba de sus ojos. Algo le empujaba a besarlo... Pero entonces croó el anfibio por sorpresa y el animal se asustó, mientras el joven se partía de risa.

18a Valoro positivamente el trabajo. Tendré que comprarme coche. El horario es libre. Y ya puedo olvidarme de vacaciones. Pero también hay dificultades. Pagan bien. Se valora mucho profesionalmente. Esperan que empiece este mes. Dispondré de seguridad social [ejemplo inspirado en Vallduví, 1991, pág. 33].

En 17, la debilidad de formas cohesivas genera ambigüedad. En principio, el lector puede considerar que *le empujaba* se refiere a *príncipe,* puesto que *besar* exige sujeto humano (conocimiento semántico); esta suposición habilita también la interpretación de que *sus ojos* se refiere al *príncipe,* de modo que el discurso mantiene un mismo agente elíptico en las primeras oraciones. Además, muy probablemente el lector recuerde (conocimiento enciclopédico, dato pragmático) el esquema «príncipe desencanta con un beso a princesa transformada en sapo», por el cual puede suponer que *besar*lo se refiere a *sapo*. Pero el resto del discurso, después de los puntos suspensivos, no confirma necesariamente esta hipótesis y permite inferir, entre otras interpretaciones, que era el caballo el que intentaba besar al sapo, puesto que ellos son los sujetos de la última coordinación y que el *príncipe* (el *joven*; conocimiento semántico) no participa en la acción.

En 18a, la ordenación de las oraciones destruye la estructura del texto (aspectos positivos y negativos), así como su orientación discursiva, si lo comparamos con 18b:

18b Valoro positivamente el trabajo. Pagan bien. El horario es libre. Se valora mucho profesionalmente. Dispondré de seguridad social. Pero también hay dificultades. Tendré que comprarme coche. Esperan que empiece este mes. Y ya puedo olvidarme de vacaciones.

Este último ejemplo también muestra la dificultad de trazar una frontera entre cohesión y coherencia. Muchos autores consideran que la primera constituye sólo la parte más superficial o visible de la segunda, de manera que resulta más claro hablar sólo de coherencia y considerar que los procedimientos cohesivos son marcas lingüísticas de aquélla. Si comparamos un escrito con una exposición pictórica, la coherencia correspondería a la selección de la obra, a su ordenación lógica por temas o épocas, a su adecuación al espacio del museo o sala, así como a los criterios subyacentes que haya utilizado el comisario de la exposición, mientras que la cohesión incluiría el montaje real de la misma, el recorrido exacto que haría cada espectador de cada obra expuesta, los carteles indicativos, etc.

Desde un punto de vista didáctico, la distinción entre coherencia y cohesión permite distinguir los aspectos globales o macro del texto (construcción del contenido, estructura lógica, adaptación a los géneros) de los aspectos más locales o micro (anáforas gramaticales, semánticas y pragmáticas, marcadores discursivos). Algunos procedimientos cohesivos son:

- *Mecanismos de repetición*. Uso de procedimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos para relacionar distintas menciones de un mismo elemento: anáforas, catáforas, elipsis, definición de sustantivos, etc.
- *Marcadores discursivos*. Uso de procedimientos de conexión intra y extraoracional que guían las inferencias que realiza el lector, de acuerdo con distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas (Portolés, 1998, pág. 25)
- *Cadenas nominativas*. Selección de léxico de campos semánticos afines o que mantiene variados tipos de relaciones semánticas, de acuerdo con el conocimiento enciclopédico de los interlocutores.
- *Sucesión de tiempos verbales*. Elección y coordinación del tiempo, el modo y el aspecto verbal de acuerdo con el tipo de texto (descripción, narración, etc.), el propósito y el contenido.

1.5.3. *Adecuación*

Es un concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa (interlocutor, género, propósito). La dicotomía *adecuado/inadecuado* se distingue de la de *correcto/incorrecto* porque esta última no incluye la dimensión contextual del uso lingüístico. Por ejemplo, *el bar es cutre pero cojonudo* es una oración correcta en español, adecuada para una conversación informal entre amigos, e inadecuada para figurar en una guía turística. Además de desajustes entre texto y contexto, también podemos hallar incongruencias dentro de un mismo discurso: interferencias dialectales, caídas o subidas de registro, etc. Por ejemplo:

19 Olvidé la campera en un taxi y no apunté la placa.
20 Muy ilustre señor:
En nombre de este consistorio, me complace darle la bienvenida efusiva y agracerle su estadía en esta villa que le admira profundamente por la pelica que tiene usted sobre la cosa biológica del posible efecto cancerígeno de la ciclosporina.

19 presenta escasa adecuación dialectal puesto que la *campera* argentina (*cazadora* en español peninsular y *casaca* en peruano) no se ajusta a la *placa* peruana (*patente* argentina y *matrícula* española). En 20 las incongruencias son de registro: el elevado nivel general de formalidad (*muy ilustre señor, consistorio, complace*) contrasta con el vulgarismo español *pelica* (locuacidad, habilidad de expresión), del mismo modo que sorprenden los tecnicismos (*cancerígeno, ciclosporina*) entre el léxico general (*admira, nombre, efecto*) con matices de vulgaridad (*cosa biológica*).

Para evitar solapamientos con el concepto de coherencia, sólo vamos a incluir dentro de la adecuación la elección y el mantenimiento del dialecto y del registro apropiados al contexto:

- *Dialecto*. Uso sostenido y congruente de la variedad dialectal apropiada a la situación comunicativa, sea

interdialectal (estándar) o intradialectal general (dialecto regional) o local (dialecto local de pueblo, familia, idiolecto).

• *Registro.* Uso sostenido del registro apropiado al contexto y al género discursivo escrito. Elección de un grado de especificidad apropiado según el tema del discurso, del nivel de formalidad apropiado al interlocutor (conocido/desconocido, estatus), y del tipo funcional necesario según el propósito comunicativo (objetividad/subjetividad).

• *Inscripción del enunciador.* Elección de las formas nominales (nombres personales, cargos y atributos) y gramaticales (formas pronominales) con que el enunciador se presenta en el texto. Formas de modalización.

1.5.4. *Corrección*

Se refiere a la *norma* explícita de uso en una comunidad de hablantes. Decimos que un texto es *correcto* cuando sigue unas determinadas convenciones lingüísticas, establecidas por el uso general de la lengua que hace una comunidad, y legitimadas por las autoridades lingüísticas de la misma (academias de la lengua, autores literarios de prestigio, profesorado), en forma de publicaciones variadas (diccionarios, gramáticas, manuales de estilo, formularios). Por ejemplo, son incorrectas expresiones como *havia* (por *había*), *clubs* (por *clubes*), *decía de que* (por *decía que*) o *mouse* (por *ratón*). Pero dentro de la corrección también se incluyen aspectos estilísticos diversos (puntuación, construcciones sintácticas, selección léxica) relacionados con la elaboración de la prosa y alejados de los «problemas» más corrientes de normativa (véase *Microrredacciones*, pág. 338).

Aunque en principio la norma y su corrección afectan por igual a todos los niveles discursivos (selección de información, estructura, párrafos, caligrafía, formas de cohesión), en la construcción de la oración es donde se ha desarrollado de manera más detallada y explícita, como muestran los ejemplos anteriores de los planos ortográfico, morfológico, sintáctico y léxico. Este hecho

justifica que este concepto se aplique sobre todo a este nivel y que algunas «incorrecciones» supraoracionales (pérdida de referente de un pronombre, incongruencia entre dos ideas de párrafos consecutivos) se clasifiquen en los conceptos anteriores.

1.5.5. *Repertorio*

También denominado *variación*, se refiere a la calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito, de acuerdo con determinados valores y actitudes sociales sobre la prosa: no repetir una misma palabra en un fragmento breve, usar léxico diverso o preciso, preferir oraciones complejas (madurez sintáctica) a simples, valorar positivamente los efectos poéticos y los recursos retóricos, etc. Se trata de un concepto amplio, poco preciso y más subjetivo que los anteriores, que adquiere un cierto valor residual de «cajón de sastre»: incluye las consideraciones sobre el escrito que no pueden situarse dentro de los conceptos anteriores.

También tiene un ámbito de aplicación mucho más restringido: el campo de la educación y, específicamente, el de la evaluación de escritos, donde se utiliza como criterio para valorar el grado de complejidad de un texto, el esfuerzo realizado por su autor, así como el riesgo que ha tomado al redactarlo (con el objetivo de que no se penalicen excesivamente los errores causados por el intento de usar lenguaje complejo o nuevo). Incluye, entre otros aspectos:

• *Léxico.* Riqueza, precisión y poetización en la selección léxica.

• *Sintaxis.* Variación y grado de complejidad: grado de yuxtaposición, coordinación y subordinación; variación en el uso de conjunciones, uso de incisos largos, etc.

• *Puntuación y otros signos tipográficos.* Variación y precisión en los usos. Uso de signos de puntuación menos habituales: punto y coma, guión largo, paréntesis, corchetes, etc. Congruencia en el uso de los recursos tipográficos: cursiva, negrita, sangrados, etc.

• *Retórica*. Figuras retóricas (preguntas retóricas, metáforas, hipérboles, etc.) y otros recursos expresivos usados en el texto.

Estos conceptos, aunque no sea necesariamente con las mismas denominaciones, se utilizan habitualmente en didáctica de la composición como fuente para determinar currículums de enseñanza, para preparar programaciones particulares, para corregir textos o para diseñar sistemas de valoración objetiva de escritos en exámenes formales.

1.6. Representaciones sociales

Denominamos *representaciones sociales* al conjunto de puntos de vista y creencias que comparten los miembros de una comunidad sobre cualquier aspecto de la realidad; por ejemplo, todos tenemos concepciones u opiniones sobre el deporte, los inmigrantes o la comida japonesa. Nuestro punto de vista sobre un determinado hecho está estrechamente relacionado con los valores y las actitudes que mostramos ante el mismo hecho, o hechos parecidos, y con nuestras normas de conducta. Por ejemplo, una representación determinada («la comida japonesa es muy rara») se relaciona con unos determinados *valores* o modelos ideales y abstractos («me gusta la comida cocida, es la mejor»), con las correspondientes *actitudes* o predisposiciones a las acciones («me da asco el pescado crudo»), y con las normas o hábitos de conducta que mostramos («nunca probaré pescado crudo»). En algunos casos, como en este ejemplo, el entramado de representaciones, valores y actitudes es prejuicioso y provoca conductas no necesariamente positivas —que en este caso impedirán descubrir la deliciosa sutilidad de los sushis japoneses.

Como seres alfabetizados, leemos y escribimos con más o menos frecuencia y, conscientemente o no, construimos representaciones mentales sobre este hecho: nos formamos valores y actitudes y desarrollamos normas de comportamiento que, en conjunto, determinan nuestra

forma de escribir. Además, ya que lenguaje y cultura son fenómenos sociales, no actuamos individualmente, sino que nuestras percepciones influyen en las de otros y viceversa, hasta el punto de que toda una comunidad o importantes sectores sociales comparten unas mismas actitudes y normas.

En este apartado esbozaremos algunas de las representaciones sobre la escritura que tiene la comunidad española, con el objetivo de mostrar que, en algunos casos, no favorecen el aprendizaje o la práctica de la composición. Argumentaremos que desarrollar la capacidad de escribir exige abandonar estas representaciones, que confunden a los usuarios y transmiten visiones desenfocadas o reduccionistas, y elaborar representaciones más positivas y cercanas a los usos reales del escrito. La ausencia de investigaciones sobre este campo y su relación con cada comunidad particular son la causa de que los siguientes apartados tengan algo de opinión.

1.6.1. *Práctica humanística mistificada*

En la reconocida escisión que vive nuestra cultura entre *letras* (humanidades, arte, literatura; intuición, subjetividad) y *ciencias* (biología, química; empirismo, objetividad), escribir se asocia esencialmente con las primeras. En nuestra tradición, *literatura* y *lengua* estuvieron y están íntimamente ligadas: las materias escolares, los departamentos universitarios, las plazas de profesorado, las asociaciones gremiales, los libros de texto son de *Lengua y Literatura* (o de *Filología*). De este modo, la lengua se separa de la ciencia y escribir se convierte en una cuestión literaria. Lo revela algo tan básico como el significado que atribuimos al vocablo *escritor/a*, que en su acepción más corriente se refiere a novelistas, poetas e incluso dramaturgos, pero pocas veces a una bióloga que escriba artículos de investigación, a un auditor que elabore informes o a una informática que redacte un manual de uso de un ordenador.

Nuestra tradición cultural ha confundido demasiado a menudo la educación escrita de la ciudadanía con la

formación de autores de literatura. No ha sido práctica extraña en muchas aulas que el niño y el joven se tuvieran que mirar en el espejo del autor de alta literatura. Las antologías de excelencias literarias nacionales constituían los hipotéticos modelos textuales que los aprendices de redactores debían seguir, de modo que para aprender a redactar exámenes, apuntes, instancias o informes económicos, se leían e interpretaban cuentos, poemas y fragmentos de novela, normalmente de épocas pasadas y redactados en registros y dialectos alejados del uso corriente del aprendiz (véase Pagès, 1998, para una defensa actual de este punto de vista). De esta manera, se ha forjado y diseminado esta representación literaria de la escritura que, a nuestro entender, es causa de notables prejuicios y perjuicios:

- **Escribir ciencia.** La ciencia es también una representación verbal —y fundamentalmente escrita— del conocimiento. Las explicaciones, teorías, investigaciones y especulaciones sobre la realidad se elaboran y transmiten a través de discursos verbales, de modo que aprender una determinada disciplina científica significa adquirir su lenguaje (géneros discursivos, terminología, fraseología): aprender física o biología significa poder hablar y escribir de física y biología. Los estudios actuales sobre el discurso científico destacan estos puntos, entre otros:

  - *Ciencia y lenguaje.* El conocimiento científico no es independiente de la formulación verbal con que se representa. El método científico se basa en parte en la regulación de los recursos verbales y no verbales con que se elaboran y transmiten datos científicos: definición de conceptos, formulación de objetivos e hipótesis, análisis de resultados, estructura de los artículos, etc. El estilo (sintaxis, terminología, etc.) con que se elaboran los textos científicos incide en su contenido (Calsamiglia y Cassany, en prensa).
  - *Método científico.* La escritura es una herramienta fundamental de trabajo para los científicos, que planifican sus investigaciones con proyectos escritos, que recogen datos de la observación con la toma de notas, que especulan y sugieren teorías con críticas escritas (Sutton, 1996, pág. 14), o que transmiten los resultados a través de escritos canalizados de forma gráfica (artículos en *journals* disciplinarios) o fónica (*papers* en congresos).
  - *El origen escrito.* Los sistemas formales de representación de datos (lógica, matemática, formulaciones químicas y físicas) derivan históricamente de la escritura (Raible, 1994, pág. 10) y se relacionan con ella tanto desde la perspectiva de los sistemas gráficos (símbolos, reglas) como de las capacidades cognitivas de procesamiento (comprensión y producción).
  - *El registro especializado.* Los tecnolectos de cada disciplina científica tienen notables particularidades lingüísticas y se alejan de la lengua general. Aprender el discurso especializado de un área de conocimiento significa aprender un registro verbal (léxico, estructura, géneros) y unas formas de comunicación (redacción de artículos, presentaciones en congresos) sustancialmente diferentes de los usos corrientes.

Por este motivo, los profesionales del ámbito de la ciencia necesitan una formación en escritura tan sofisticada como los de letras. Muchas universidades norteamericanas incluyen asignaturas de redacción en las licenciaturas técnicas o científicas: los estudiantes de derecho aprenden redacción jurídica; los de física y química, comunicación científica; los de informática, redacción técnica, etc. (Fulwiler y Young, 1990). Recientemente también se están desarrollando en EE.UU. y Canadá programas para integrar la enseñanza de la comunicación técnica y científica en niveles preuniversitarios de bachillerato y secundaria (Patterson y Kanakis, 1995).

En España, la formación lingüística que reciben los estudiantes de ciencias acaba con la Lengua de COU o bachillerato, que no satisfacen las exigentes necesidades que imponen los ámbitos científico y laboral. Aunque ya encontramos algunas iniciativas para utilizar la escritu-

ra como herramienta de aprendizaje a través del currículum (Jorba, Gómez y Prat [comps.], 1998) o para trabajarla desde las Ciencias puras (monográficos de la revista *Alambique*: «Lenguaje y comunicación», 1997, y «Terminología científica», 1998).

- **El desinterés por la escritura.** Varias profesiones que usan lo escrito como instrumento fundamental o complementario de trabajo en su actividad reciben escaso reconocimiento social: abogadas y juezas que escriben leyes, demandas y sentencias; economistas, químicos y físicos que redactan proyectos y manuales; administrativos, o relaciones públicas y comerciales que componen cartas, publicidad, prospectos. Ni se suele considerar que escribir se relacione con estas profesiones, ni se le atribuye a este tipo de escritura demasiado interés (atención, formación, etc.). Se suele creer ingenuamente que los posibles errores u oscuridades de la forma de un texto no tienen incidencia en el mensaje, porque éste es independiente y, en consecuencia, carece de interés considerar la calidad lingüística de los documentos.
- **Escritura y literatura.** Dentro de las letras, la relación entre escritura y literatura es tan intensa y estrecha que se convierte casi en solapamiento, con los problemas que conlleva:

  - *La escritura romántica.* La escritura se impregna de buena parte de la mitología romántica de la literatura, de manera que solemos concebirla como una actividad artística, con su pertinente aureola de misterio: el acto insondable de creación a través de la «inspiración» y las musas, la excentricidad del artista escritor, la magia de la palabra escrita que perdura a través de los tiempos, etc. La expresión más radical de este punto de vista es la creencia de que no se puede enseñar ni aprender a escribir puesto que es una destreza innata, un arte mágico: *el escritor nace, no se hace.* Con ello, confundimos al *artista* escritor con el *ciudadano* alfabetizado, o el *talento* del creador con la *técnica* del profesional liberal.

  - *La literatura escrita.* El binomio escritura y literatura también reduce el ámbito de acción de la segunda a las *Bellas Letras*: a la literatura de elite y a los productos impresos, al libro. Quedan fuera del territorio literario formas tan significativas y constitutivas de la misma como la tradición oral o el refranero, y también géneros más populares y actuales como la canción, el rock, los cuentos infantiles o los culebrones televisivos, que desempeñan funciones parecidas a las novelas decimonónicas de folletín. Olvidamos que lo literario tiene orígenes orales y que hoy, después de una larga hibernación escrita e impresa, se está expresando en nuevos formatos gráficos (cómic, cuentos dibujados) y audiovisuales (películas, dibujos animados, televisión: comedias, seriales, *sitcoms*, *thrillers*), con variados grados de interés y calidad.

En definitiva, la representación de lo escrito como humanístico o literario ofrece un panorama sesgado de la realidad, al negar la naturaleza verbal de las ciencias. Al reducir la enseñanza de la composición al área de Lengua y a las disciplinas de letras, la ciudadanía conceptualiza lo escrito como un arte subjetivo, mágico y acientífico, y desarrolla opiniones como las de muchos chavales de *ciencias*, que aspiran a estudiar oftalmología o telecomunicaciones y dicen: «*Profesora, profesora, ¿por qué tengo que estudiar lengua, si soy de ciencias, si tengo buen promedio para entrar en Medicina, si lo que más me gusta es realizar experiencias en el laboratorio, si no tendré que escribir?*».

1.6.2. *Tecnología decadente*

El desarrollo y la expansión de nuevas tecnologías orales de la comunicación (televisión, telefonía móvil, computación) induce a creer que lo escrito está perdiendo terreno, que poco a poco se está convirtiendo en una herramienta anciana, obsoleta o devaluada. Muchos opinan que la lectura y la escritura tradicionales (libros, pe-

riódicos, correspondencia) está siendo sustituida por nuevas formas de comunicación (conversación telefónica) y de consumo cultural (cine, TV, vídeo, discoteca), de manera que —apropiándonos de una vieja voz— hoy se escribe menos que ayer y más que mañana. Los adolescentes y los jóvenes se muestran especialmente sensibles ante estos hechos, hasta el punto de interesarse mucho más por estos nuevos formatos audiovisuales que por la escritura: aprender a escribir se convierte en algo pesado, aburrido e inútil.

Pero esta representación simplista tiene escasa correspondencia con la realidad. No es que hoy escribamos menos, sino que lo hacemos de modo diferente:

• **Textos académicos.** Shih (1986) estudia las necesidades lingüísticas escritas de estudiantes universitarios norteamericanos y muestra que producen menos textos para el ámbito familiar (cartas, diarios íntimos, notas, invitaciones) que para el académico (resúmenes, exámenes, comentarios, apuntes). En España, esta tendencia se acentúa con la extensión de la escolarización obligatoria a 16 años, con el desarrollo de la educación continuada de posgrado y con las altas exigencias formativas que impone un ámbito laboral limitado, tecnificado y competitivo. Por otra parte, los rasgos lingüísticos de este tipo de textos (temas, léxico y gramática, registro, intertextualidad, condiciones pragmáticas de producción) difieren en gran medida de los de los escritos familiares, por lo que difícilmente se puede hipotetizar una transferencia del aprendizaje de unos a otros.

Esta consideración debería tener notable influencia en la elaboración de currículums y programas de composición para niveles secundarios y superiores, porque sugiere que los tipos textuales que debe escribir el alumnado —y que deberían ser objeto de enseñanza— son sobre todo los académicos. Aprender a redactar un telegrama o una carta tiene menos interés para el aprendiz que elaborar esquemas, comentarios de texto o resúmenes. En los últimos años se está desarrollando una fecunda línea de estudio de los textos académicos («Textos acadèmics», 1997) y su didáctica (Brookes y Grundy, 1990).

• **La escritura organizadora.** La escritura es un instrumento fundamental de organización de la comunidad en lo político y jurídico (leyes, códigos, normas, derechos y deberes), científico (artículos, manuales), académico (currículums, programas), informativo (periodismo), histórico (manuales, registros de hechos), etc. Con el desarrollo sociopolítico, crece paulatinamente el uso escrito en los ámbitos laborales y civiles, en la administración pública y en las organizaciones privadas, como instrumento regulador. Hoy cualquier gestión requiere rellenar un formulario, firmar un documento, abrir un expediente o presentar una carta; los proyectos y las actividades de cualquier organismo están regulados por informes y propuestas escritas, además de quedar archivados en memorias y bases de datos. Lo escrito también es un instrumento de control llamado «burocracia» que garantiza derechos y deberes de la ciudadanía.

• **La escritura escondida.** El incremento del soporte acústico (radio, televisión, CD) no implica forzosamente la proliferación de lo oral. Muchos productos acústicos tienen génesis escrita e incluso presentan tantos o más rasgos de escritura que de oralidad: prácticamente todo lo audiovisual dispone de variadas formas escritas de *guión* (*script*, *storyboard*, proyecto, etc.), que determinan no sólo los componentes verbales, orales o escritos, del producto final (diálogos, carteles), sino también la configuración de los elementos no verbales (decoración, actitudes de los actores, vestuario). Muchos intercambios orales cara a cara, aparentemente espontáneos, han tenido algún tipo de planificación previa, con la herramienta de la escritura: entrevistas, conferencias, intervenciones en reuniones formales y asambleas.

La aparición de las tecnologías audio no arrincona lo escrito, sino que opera una especie de redistribución comunicativa. El usuario no usa la oralidad o la escritura según las restricciones situacionales (espacio y tiempo compartido, grado de urgencia) sino según las facultades de cada modo. La escritura se utiliza para construir mensajes, para elaborar significados, a causa de su naturaleza planificada y reflexiva, que permite la reelaboración y el análisis; mientras que la oralidad se utiliza

para transmitir mensajes, por su mayor interactividad, frescura o emotividad, que permiten conectar con la audiencia con más facilidad e intensidad.

• **La escritura digital.** El desarrollo de la tecnología informática está comportando la transformación de la escritura *analógica* (lápiz, goma de borrar, papel, correo postal, bibliotecas) en la *digital* (teclado, procesadores de textos, correo electrónico, Internet) a un ritmo acelerado. Este cambio está provocando transformaciones profundas en el uso escrito que están generando nuevas *prácticas* (viajar por Internet en busca de datos, utilizar programas de edición de textos) y *productos* (*e-mails* espontáneos y relajados en cuanto a corrección, diálogos y conversaciones anónimas y espontáneas en *chats* —programas de conversación *on line*, en tiempo real). Pero, en conjunto, la escritura continúa siendo una forma comunicativa relevante en la comunidad.

Conviene destacar que la escuela difícilmente puede seguir el ritmo frenético con que se está operando esta transformación. Aunque queden ya pocas personas y menos instituciones que todavía escriban a mano o con máquina mecánica o eléctrica, la escuela todavía sigue enseñando a escribir de modo analógico, con lápiz y sacapuntas, con todas las implicaciones que tiene: énfasis en cuestiones caligráficas y ortográficas, menos posibilidad de reformulación, etc. Indudablemente, este hecho debe resultar desmotivador para el aprendiz que —tenga o no ordenador en su casa— ve que en el centro escolar le siguen enseñando a escribir de una manera que ya nadie usa en su comunidad.

En resumen, resulta objetivamente falso que la escritura esté perdiendo importancia en la actualidad, aunque muchas personas mantengan opiniones y conceptualizaciones contrarias, sea de forma consciente o no. Esta falsa creencia entorpece el aprendizaje y el desarrollo de la composición, porque desmotiva al alumnado y presenta el objeto de enseñanza, la escritura, como una antigualla.

1.6.3. *Producto estático y finito*

La escritura se conceptualiza a menudo como un producto físico, finito y estático: un libro, un documento impreso, una carta, un informe. Hasta hace escasas décadas —y prescindiendo del ilustre precedente de la retórica clásica— la investigación sobre lo escrito, la crítica literaria o los manuales de redacción y didáctica adoptaban exclusivamente esta orientación, y se centraban en el estudio de versiones finales y en la estandarización de prototipos textuales. Dicha concepción sólo responde a una parte de la actividad escritora: el producto final. Ésta es una acción que se desarrolla a través del tiempo y que ocurre básicamente en la mente del autor, donde se desarrollan los procesos compositivos. Las marcas gráficas que surgen de este proceso son sólo rastros o signos visibles de esta actividad febril, igual que un iceberg sólo muestra un porcentaje pequeño de todo el volumen de hielo. Consideramos estos aspectos:

• **Las versiones finales.** Los redactores sólo difunden versiones finales de sus textos y los lectores también se interesan sólo por éstas. Se destruye el material intermedio de la composición: listas, esquemas, borradores, notas, apuntes, correcciones.

Incluso se conservan pocos borradores de obras literarias y carece de interés conocerlos o estudiarlos; no deben confundirse los manuscritos o las distintas versiones finales de una obra, con sus borradores intermedios. Resulta paradójico que esto no ocurra en otras áreas culturales como la arquitectura, la pintura, la escultura, el teatro, en las que el proceso de realización de la obra merece atención, por lo que se conservan las producciones intermedias: planos, maquetas, dibujos, esbozos, grabaciones de ensayos. Por ejemplo, las exposiciones plásticas pueden incluir esbozos, dibujos y todo tipo de pruebas previas a las obras acabadas —y tanto el público como los expertos muestran interés por conocerlos.

• **La fealdad de los borradores.** La consideración social del material intermedio escrito es negativa. Los textos con tachaduras, correcciones o manchas se conside-

ran sucios, feos, torpes e incluso vergonzosos para su autor. La única imagen aceptada de un escrito es la de una hoja pulcra, con líneas y márgenes rectos, con párrafos en formato de caja. De hecho, la escuela entendió que una de las enseñanzas primordiales de la escritura es la de exigir presentar los escritos de manera impecable, sin discriminar el escrito interno e intrapersonal del comunicativo, dirigido a una audiencia que espera que se respeten las convenciones más corrientes de presentación.

Los puntos anteriores fomentan la idea de que los textos publicados no tienen —no tuvieron— versiones provisionales intermedias y que sus autores los generaron de manera espontánea, sin esfuerzo, directamente en su versión final y pública, como si fueran enunciaciones de una conversación espontánea. El alumnado raramente tiene la oportunidad de observar a un autor en acción (produciendo borradores, equivocándose, rectificando), ni de leer las producciones provisionales de un escrito. Al carecer de modelos reales o verosímiles y al asociar la escritura con versiones finales, pulidas y sin rastros de error o esfuerzo, el aprendiz tiende a creer que escribir es una actividad parecida al habla y desarrolla prejuicios como los de creer que corregir es malo, que planificar o elaborar el texto es una pérdida de tiempo, que la revisión sólo sirve para enmendar «despistes» y, en definitiva, que uno debe conseguir su escrito en una sola textualización, en un acto único de enunciación de prosa.

1.6.4. *Tarea individual y privada*

Varios factores confluyen en la representación de la composición como una actividad fundamentalmente individual y privada, aunque sea la habilidad lingüística que permite niveles más amplios de cooperación (véase pág. 39):

- **Autoría colectiva e individual.** Cada día es más habitual, en la sociedad sofisticada de finales del siglo XX, que los escritos sean resultado de la cooperación entre varios colaboradores:

- *Sector industrial.* La edición impresa o virtual de un escrito requiere la participación de tipógrafos, impresores, correctores, diseñadores, comerciales, informáticos.
- *Componente creativo.* También —y cada día con más fuerza— la elaboración del contenido de muchos textos es responsabilidad de un colectivo. En ámbitos como la publicidad, la economía, el derecho, los libros de texto o la investigación científica, es habitual que los textos sean producto de la cooperación entre varios especialistas: *copys* y creativos colaboran redactando espots, los magistrados discuten y negocian una sentencia, un equipo de investigación presenta sus descubrimientos. Por ejemplo, en un banco, para redactar un contrato hipotecario se necesita un abogado para las cuestiones legales, un contable para las monetarias, un técnico en ordenadores para el procesamiento informático o un comercial. En definitiva, los textos sociales de estos ámbitos reflejan la realidad evidente de que los humanos vivimos organizados en unidades sociales colectivas: escuelas, hospitales, asociaciones, empresas, instituciones.

Pero en el ámbito literario, casi todas las obras tienen autoría individual, e incluso las que no lo son, firmadas por dos o más autores, suelen considerarse una *rara avis*. También en otros géneros paraliterarios (periodismo, ensayo) la mayoría de los escritos que especifican la autoría —que sólo constituyen un subconjunto del total— son individuales. Además, la difusión y el prestigio sociales que adquieren estos textos literarios individuales es muy superior a los que obtiene la documentación colectiva, que merece escaso o nulo interés «literario» y que, por esta razón, esconde su autoría y se presenta como anónima.

Probablemente ésta es una de las razones por las que a menudo se representa la escritura como una práctica individual, prescindiendo de la evidencia de que la cooperación es una modalidad socialmente extendida. Incluso se suele creer que coescribir con varias personas un escrito es una tarea lenta, difícil e incluso «latosa»,

porque se debe negociar todo, mientras que la redacción individual parece más libre y fácil. También se cree que la redacción individual permite desarrollar mejor la creatividad que la cooperativa, o que el escrito de un solo autor tiene más mérito y prestigio que el de un colectivo.

• **La escritura silenciosa.** La concepción solitaria de la escritura fomenta también el silencio alrededor de la composición. Autores y lectores muestran reticencias a intercambiar opiniones sobre sus escritos. Cuando, como lectores, tenemos que explicar a un autor qué nos ha parecido su texto, sentimos que nuestras opiniones son amenazadoras y agresivas, que pueden molestarle, y preferimos callar o sortear la situación con un opaco *«es interesante»*. Cuando, como autores, tenemos la posibilidad de escuchar opiniones de otros sobre nuestro texto, nos sentimos heridos o castigados, como si el escrito fuera un apéndice vivo de nuestro cuerpo, y nos resistimos a las críticas, que consideramos injustas y que atribuimos a errores de comprensión —¡porque nuestro texto *dice* perfectamente lo que nosotros queríamos que dijera!—. Para evitar estas situaciones tensas, preferimos que nuestros escritos vivan en silencio y que sus lectores callen.

Como resultado de esta representación, alumnado y profesorado conciben la composición como una tarea individual, que debe realizarse en privado y en silencio. Incluso llegan a creer que hablar con compañeros mientras se escribe es malo, que la escritura se opone a la conversación y que, si se escribe en el aula, cada uno debe fijarse sólo en su texto. En conjunto, el silencio en la composición y la destrucción de las producciones intermedias impide acceder a la actividad mental del autor.

1.6.5. *Sobrevaloración de la ortografía*

Aunque la ortografía, situada en el concepto de *corrección*, es en teoría un aspecto superficial y relativamente relevante dentro del sistema global de comunicación escrita, en la práctica constituye uno de los rasgos lingüísticos más valorados. La atención —¡y la obse-

sión!— por el cuidado ortográfico tiene origen escolar y es la causa de algunas representaciones ingenuas sobre la escritura, como la de creer que escribir consiste únicamente en «traducir» los sonidos a letras, o la de atribuir más importancia a las reglas ortográficas que a la elaboración de un significado claro. Identificamos dos causas básicas de esta sobrevaloración:

• **La simplicidad del saber ortográfico.** Las emociones que indudablemente despierta el componente ortográfico de la escritura (vergüenza, ridículo o miedo ante el error; orgullo, satisfacción o seguridad ante el acierto) derivan del fuerte valor sociolingüístico que tiene la ortografía en nuestra cultura, al ser un conocimiento transmitido de manera sistemática a toda la comunidad y al haberse convertido en una especie de termómetro del dominio lingüístico: así se cree ingenuamente que saber ortografía significa dominar la lengua y viceversa. Cabe destacar que dicha representación se fundamenta en presuposiciones muy discutibles. Se asume que el saber ortográfico es sencillo (un conjunto limitado de reglas básicas y excepciones), estático (las palabras no cambian), mecánico (carece de dificultades de aplicación) y esencial para la composición (no se puede escribir bien sin ortografía y viceversa); o que se adquiere con facilidad en unos pocos cursos (en primaria). Pero la realidad desmiente estos hechos:

- No es *sencillo*. Ejemplos: escribo *hispanoamericano* pero *anglo-egipcio*; ¿debo escribir *güisqui* o *whisky*?; ¿*carné* o *carnet*? Ya dentro del ámbito léxico, ¿*red*, *malla* o *web*?; ¿*y el* o *la Internet*?
- No es *estático*. Antes era *balompié* y ahora *fútbol*. Antes escribíamos *Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida*, después *SIDA* y ahora *sida*. Antes teníamos *handouts* y ahora *ejemplarios*. Cada día aparecen nuevos conceptos y objetos que tenemos que poder denominar y que no siempre tienen soluciones consensuadas.
- No es *mecánico*. Todas las reglas o regularidades tienen excepciones. No siempre es fácil ni rápido distinguir entre *aún* y *aun* o *sino* y *si no* o *porque* y

por qué, por ejemplo. Los préstamos de otras lenguas añaden variación y dificultad al sistema ortográfico español.
- No es *esencial*. Muchos escritores reputados pueden tener lagunas ortográficas relevantes, mientras que el dominio excelente del sistema ortográfico no garantiza una expresión clara y eficaz.
- No se adquiere fácilmente. Sólo debemos fijarnos en el entorno inmediato (menús de restaurantes, publicidad, cartas comerciales) para comprobar que la calidad ortográfica general no es, desgraciadamente, tan alta como nuestras presuposiciones podrían hacer pensar. No sólo los adolescentes, sino también los adultos, padecen lagunas importantes en este apartado.

Aunque en algunos de los ejemplos anteriores la dificultad ortográfica se interrelaciona con aspectos morfológicos, sintácticos o léxicos, podemos concluir que muchas presuposiciones unánimemente aceptadas sobre la ortografía son bastante discutibles. Ni es tan simple, ni se aprende con facilidad ni —nos guste o no— es el elemento más importante de la composición.

- **La novedad de otros aspectos.** Algunos de los conceptos lingüísticos mencionados en el apartado anterior (como *coherencia, cohesión* o *adecuación*) han sido formulados y explorados recientemente, de manera que hoy en día tenemos todavía un conocimiento muy limitado de ellos, en comparación con los componentes lingüísticos más gramaticales (fonología, morfosintaxis, léxico) que cuentan con una tradición de estudios de varios siglos. Dichos conceptos acaban de entrar en los currículums reglados y son escasamente conocidos por el profesorado que, lógicamente, ha tenido pocas oportunidades para aprenderlos y se siente inseguro para utilizarlos en clase.

Milian (1997, pág. 110) propone una interesante comparación entre el punto de vista con que un ciudadano se acerca a un texto, visto como objeto social, y el que adoptan docentes y alumnado al observar sus textos es-

colares, que son objeto de enseñanza y aprendizaje. La autora sostiene que en el entorno social el lector se fija en primer lugar en lo discursivo (adecuación, género, relación con el contexto), a continuación en el contenido (tema, intención del autor, estructura) y sólo al final en lo formal (corrección, tipografía). En cambio, en el contexto escolar la aproximación es absolutamente inversa: lo primero que se valora es lo formal, después el contenido y al final lo discursivo. Para la autora, una de las razones de este hecho es que los aspectos formales son los más generalizables y los que cuentan con una norma de referencia más difundida y compartida.

En resumen, nuestra comunidad concibe la ortografía como un saber básico, simple y fácil que todo alumno debe aprender durante la educación obligatoria. El profesorado domina mucho mejor esta parcela lingüística que otras (coherencia, cohesión), por razón de su formación gramatical y prescriptiva, y se aplica a enseñarla a sus alumnos con énfasis y constancia. El alumnado desarrolla pronto la representación de que la ortografía es el componente más relevante del escrito, al comprobar que el docente pone énfasis en estos aspectos (insiste en ellos en clase, los corrige en los textos). La atención especial y continuada al componente ortográfico comporta la negligencia del resto de fenómenos lingüísticos.

1.6.6. *Lo llano y lo oscuro*

La mistificación de la escritura —al relacionarla con la literatura— y la historia política y sociocultural de muchas comunidades hispanas —con importantes períodos de dictadura— son posiblemente dos de las causas de que nuestra comunidad valore con prestigio y admiración los escritos difíciles u oscuros, mientras que considera que lo llano o lo fácil no es sólo corriente, sino pobre:

- **La oscuridad prestigiada.** Nuestra comunidad otorga prestigio a muchos y variados escritos que destacan por las notables dificultades de comprensión que presentan:

- *Literatura de elite.* Muchas de las obras literarias consideradas hitos en la historia cultural son sofisticadas y sólo llegan a grupos reducidos de la sociedad. Además, las obras comerciales o más populares no siempre consiguen buenas críticas. No es extraño que exista un divorcio efectivo entre el uso o consumo popular de literatura y las obras más prestigiadas por la crítica, de manera que muchos grupos perciben que lo prestigiado es lo complejo.
- *Documentación y complejidad.* Muchos de los textos vertebradores de la comunidad (leyes, sentencias judiciales, contratos, seguros, instrucciones) son incomprensibles para la mayoría de la ciudadanía. Se trata de documentación fundamentalmente legal y administrativa, que utiliza un registro burocrático alejado de los usos corrientes del lenguaje: sintaxis compleja, terminología especializada, impersonalidad, alto grado de abstracción, etc. La actitud que tienen los distintos grupos ante esta documentación es de aceptación implícita: muestran una abnegada resignación ante lo incomprensible, que llega a considerar «normal» dada la reconocida complejidad del contenido de los textos. Además, muchos profesionales liberales (abogados, procuradores, administrativos, gestores) se ganan la vida facilitando a la ciudadanía el acceso a los textos que gobiernan sus vidas, los cuales deberían ser transparentes para todos por derecho.

  Wason (1980, pág. 352) se refiere a este hecho con estas palabras:

> Existe la oscuridad del poder que denominaré oscurantismo. Creo que se trata de un obstáculo particularmente importante para la redacción efectiva. Está representado por el lenguaje de algunas instituciones sociales, cuyo propósito es ser objetivo e impersonal. Tiene el efecto de delimitar un área de información de manera que los no iniciados no puedan comprenderla pero queden convenientemente impresionados por lo que consideren que es erudición.

- **La tradición comunicativa.** El abuso del discurso críptico o vacío, sufrido durante épocas de dictadura con opacidad comunicativa, también tiene que haber contribuido a que las personas se representen lo ininteligible como mejor que lo accesible. La transparencia comunicativa y el desarrollo de sus capacidades están asociados a la organización democrática, porque es la que crea contextos de comunicación y la que favorece que las personas tengan la oportunidad de expresarse y la necesidad de hacerlo bien para hacerse comprender.

  Si miramos atrás en la historia, comprobaremos que las sociedades democráticas son las que han conseguido desarrollar más y mejores prácticas y estudios sobre comunicación. Por ejemplo, la retórica clásica arrancó con el desarrollo de la institución democrática en Grecia, e incluso el motivo del primer manual de retórica está míticamente ligado a un hecho político:

> Los tiranos de Siracusa, Gelón y su sucesor Gerón I, en los primeros decenios del siglo V a C., llevaron a cabo expropiaciones masivas de terrenos en favor de los soldados mercenarios. Tras los alzamientos de Agrigento y de Siracusa, se desposeyó del poder al tirano Trasíbulo, se estableció una forma de democracia y se iniciaron múltiples procesos para devolver las propiedades confiscadas durante el régimen despótico. Aunque la mayoría de los litigantes sabía atacar y defenderse con eficacia y con precisión instintivas, pronto se advirtió la necesidad de un «manual» que ofreciera, de forma clara y sistematizada, unas técnicas sencillas de argumentación y unos métodos prácticos de debate. (Hernández Guerrero y García Tejera, 1994, pág. 17.)

Podemos encontrar ejemplos más modernos: la tradición francesa de la *composition* relacionada con el desarrollo de la república, o las recientes investigaciones sobre los procesos de composición en EE.UU. Al contrario, los sistemas autoritarios se caracterizan por la ausencia de oportunidades de expresión y por la necesidad de camuflar y ocultar datos. En definitiva, la habilidad comunicativa, la retórica en sentido completo, «como expresión de la libertad de palabra, se opone al ejercicio autoritario del poder» (Mortara Garavelli, 1988, pág. 19).

La consecuencia inmediata de estos hechos es que buena parte de la comunidad elabore la representación de que los textos difíciles que no comprende esconden mensajes importantes, mientras que los textos comprensibles transmiten contenidos menos valiosos. Dicho de un modo más técnico, el conocimiento representado en un discurso complejo, con mucha terminología, sintaxis compleja y un alto nivel de abstracción —en la línea de un discurso científico altamente especializado—, merece más prestigio y mejor valoración que el representado en un lenguaje más común, de manera más concreta y sin tecnicismos ni excesiva subordinación, aunque los destinatarios de ambos escritos sean ciudadanos corrientes sin conocimientos técnicos de la materia.

En el aula, los aprendices pronto interiorizan esta valoración de la dificultad y tienden a escribir con palabras y construcciones difíciles, buscando un estilo supuestamente prestigioso. De esta forma, el autor no sólo se complica la tarea de redacción, sino que también la complica al lector, que deberá hacer más esfuerzos para comprender un contenido que posiblemente habría podido ser expresado de manera llana.

Terminamos con una anécdota que nos brindó una profesora de secundaria refiriéndose a su hija, alumna de ESO, que pretendía participar en el concurso de redacción de una marca de bebidas. Con buen criterio, la chica leyó los trabajos ganadores de la última edición, con la intención de tomar ejemplo, e hizo el siguiente comentario sobre el ganador: «*Es perfecto: no se entiende nada*». Sus palabras revelan tanto la representación de «buena redacción» o «texto ideal» que tenía la chica como los criterios con los que pudo resultar ganador del citado concurso un texto que no podía comprender una alumna corriente de ESO, de la misma edad que la autora.

En conjunto, podemos concluir que las representaciones mentales que nuestra comunidad ha desarrollado sobre la composición difieren en parte de las prácticas reales. El aprendiz de redactor tiende a creer que la escritura es un arte obsoleto, desvinculado de las ciencias, que se elabora individualmente y en privado, que se manifiesta en forma de producto acabado, con un estilo complejo y una ortografía impecable. Al contrario, la investigación muestra la escritura como una técnica diversa, útil y moderna; relacionada con todas las disciplinas del saber humano; con componentes cognitivos y lingüísticos que superan con creces las estrechas preocupaciones por la normativa, y con formas cooperativas de procesamiento, que de ningún modo pueden reducirse ni a la simple consideración de «*encontrar letras para las ideas que se te ocurren*», ni tampoco al atractivo mito literario del escritor, artista de las letras, que se aísla del mundo a la búsqueda de la inspiración para crear su obra.

Creemos que este intrincado sistema de representaciones, tan alejado de la realidad, constituye un freno importante para el desarrollo de la composición. El desinterés, la apatía y la ausencia de progreso que tienen hoy muchos aprendices pueden tener sus raíces en representaciones de este tipo. En los capítulos siguientes abordaremos ideas y recursos para modificar estos puntos de vista.

2
¿CÓMO SE ESCRIBE EN EL CENTRO ESCOLAR?

> Escribir es la materia básica de educación. La hemos descuidado gravemente. Hemos cambiado la expresión activa de hechos, ideas y sentimientos por la recepción pasiva de información. Ahora necesitamos ajustar el equilibrio entre dar y recibir. Necesitamos dejarles escribir.
>
> Donald Graves (citado por Fulwiler, 1987, pág. 1)

La enseñanza y el uso de la composición en los centros educativos tienen una larga historia, una metodología más o menos explícita y unos hábitos implantados entre profesorado y alumnado, conscientes o no, que condicionan cualquier intento de renovación didáctica. Las habilidades y las limitaciones que tenemos los adultos al componer derivan de nuestra experiencia escritora personal, que en buena parte se ha desarrollado en el entorno escolar. En este capítulo analizaremos algunos usos escritos que tienen lugar en la escuela, sea en la clase de Lengua o en el resto de materias, para comprender las virtudes y los defectos que tienen los graduados al final de sus estudios y para justificar las alternativas didácticas que presentaremos en capítulos posteriores. Nuestro análisis parte de algunas investigaciones etnográficas para adentrarse en consideraciones de orden lingüístico y psicopedagógico.

2.1. Investigaciones extranjeras

Las siguientes investigaciones extranjeras analizan desde distintos puntos de vista la actividad compositiva que realizan los aprendices en los centros. Aunque los contextos educativos británico y norteamericano no coincidan con el español o hispano, los estudios aportan interesantes sugerencias:

1. El equipo de James Britton (1975) estudió los tipos de escrito que producían en la escuela británica los jóvenes de 11 a 18 años y concluyó que había una ausencia relevante de lo que denominaban *escritura expresiva* (escribir los pensamientos personales para uno mismo, que corresponde a las funciones intrapersonales). Este autor distingue tres tipos de escritura: la *transaccional* (escribir para comunicar información a otros; funciones interpersonales), la *poética* (escribir creativamente con finalidades artísticas; función lúdica) y la mencionada *expresiva*. El análisis de las prácticas escolares daba los siguientes resultados: el 64% del total de escritos era transaccional; el 18%, poético (realizado sólo en clase de lengua), y sólo el 6%, expresivo (el 12% restante incluía prácticas como la copia o los apuntes, de características diferentes).

La interpretación que hizo el equipo de Britton de estos datos concluye que la escuela británica enseña la escritura solamente como un medio para comunicar información y neglige la enseñanza del resto de funciones que ejerce lo escrito: desarrollo de ideas personales, solución de problemas, incremento del espíritu crítico, etc. Para estos autores, la escritura expresiva es la más próxima al habla corriente, es la práctica escrita más básica, a partir de la cual pueden surgir otros tipos de escritura, y es un instrumento fundamental para que se produzca el desarrollo cognitivo.

2. En la misma línea, Fulwiler (1987) cita varios estudios sobre la escritura practicada en los centros norteamericanos, con datos extremadamente preocupantes —según el autor:

- Aunque el 44% del tiempo de clase lo dedica el alumnado a escribir, sólo el 3% de los ejercicios de

expresión escrita que se solicitan en secundaria exige redactar algún fragmento más extenso que una oración. Muchas de las prácticas denominadas de escritura resultan ser actividades «mecánicas» de rellenar vacíos, copiar fragmentos o manipular estructuras sintácticas de oraciones. Por otro lado, muchos de los escritos que se producen en las clases (exámenes de tema, ensayos, protocolos de laboratorio) tienen el objetivo de evaluar el conocimiento en vez de promover el aprendizaje (Fulwiler, 1981, pág. 15, y 1987, pág. 2).
- Muchas escuelas tienen una especie de «currículum oculto» que excluye la práctica continuada de habilidades de orden superior como la lectura, la redacción y la reflexión, así como la enseñanza de destrezas superiores de solución de problemas, pensamiento crítico o análisis empírico de datos. En general, los centros educativos:

  - conciben la composición como un fin, no como un instrumento de aprendizaje;
  - limitan la práctica de la redacción a la asignatura de lengua;
  - limitan las tareas de composición a textos breves;
  - no favorecen el uso de la oralidad para reflexionar sobre la composición;
  - prefieren los sistemas de evaluación analíticos (test de elección múltiple, verdadero/falso) a los globales (redacción de un tema, comentario de texto).

(American Association for the Advancement of the Humanities, 1982, citado por Fulwiler, 1987, pág. 3)

Fulwiler concluye que los estudiantes norteamericanos apenas tienen que escribir en su centro, que lo que escriben es escasamente reflexivo y que, en definitiva, este tipo de educación lingüística fomenta la pasividad, la inercia y la falta de espíritu crítico. Además, los datos también demuestran que el profesorado tiene una percepción equivalente, pobre y limitada, de lo que es la composición y sus procesos de aprendizaje.

En comparación con estos datos, cabe destacar que el mundo hispano posee peculiaridades diferenciales. En concreto no es frecuente que los centros educativos españoles o sudamericanos dispongan de lectores ópticos de test de elección múltiple, lo cual facilita que el alumnado escriba como mínimo más exámenes de tipo tema o preguntas cortas; además, el entorno educativo quizás sea menos competitivo que en EE.UU., por lo que las formas de evaluación pueden ser más cualitativas, globales y humanistas.

3. Jennie Skerl (1991) desenmascara algunos de los prejuicios del profesorado especialista de secundaria en relación con la composición. Según esta autora, muchos docentes de este nivel creen que:

- *Enseñar composición en secundaria es sólo una recuperación*, porque el aprendizaje del escrito acaba con la educación básica y en secundaria deberían tratarse contenidos no instrumentales más especializados. Sólo las lagunas en escritura que padece el alumnado, causadas por una deficiente educación primaria, obligan a renunciar a aquellos contenidos y a reforzar la enseñanza de la expresión escrita.

  Contra este planteamiento la autora manifiesta que los estudios longitudinales sobre madurez sintáctica (usos sintácticos, complejidad en la redacción) realizados con niños, jóvenes y adultos expertos muestran que la diferencia de dominio sintáctico que puede existir entre un niño y un joven de 17 años es igual o inferior a la que existe entre el joven y un profesional de la redacción. En definitiva, el aprendizaje de la composición no tiene *fin* o *meta* ni en primaria ni en secundaria. Aunque los jóvenes estudiantes de secundaria no presenten limitaciones de expresión, todavía carecen del dominio lingüístico alcanzado por un adulto profesional.
- *Escribir es una herramienta de evaluación y no un proceso de aprendizaje.* Así la composición se asocia con los exámenes formales de las lecciones, con la búsqueda de medidas objetivas y sumativas de evaluación y con la corrección de errores. Contra esta visión, la autora argumenta que la actividad escritora se inicia mucho antes que la consecución del producto final, que el docente de composición debe guiar el aprendiz durante todo el proceso y que las secuencias de los procesos de composición (escribir → revisar → reescribir) y de aprendizaje (hacer una actividad → valorarla → reformularla) tienen un fuerte paralelismo.
- *La escritura está más relacionada con la forma que con el contenido.* Lo que debe enseñarse de la tecnología escrita son las reglas de normativa y las sutilezas estilísticas *[sic]*, antes que los aspectos de organización y desarrollo de ideas.

  La autora discrepa aquí de quienes desvinculan la forma del escrito (rasgos gramaticales y estilísticos) del contenido (significados, estructuras) y que tienden a considerar la escritura como una tecnología externa al conocimiento y a valorar las ideas en abstracto. Al contrario, defiende que escribir es la forma particular de pensamiento que requiere el ámbito académico y que el docente que rehúsa enseñar al aprendiz a buscar, ordenar y expresar ideas de modo analítico se niega a enseñarle los procesos cognitivos superiores. La autora concluye que cualquier tipo de escrito, aparte de la materia, implica la persona del autor en cada momento, de manera que escribir es una actividad *humanística* y no sólo tecnológica.

En conjunto, estos autores apuntan que los aprendices escriben poco en los centros educativos, que lo que escriben (sobre todo textos con función comunicativa) no siempre es lo más apropiado para desarrollar las capacidades del sujeto, y que la enseñanza y la práctica de la composición no pueden reducirse a un solo ciclo educativo, puesto que se trata de una habilidad que se desarrolla durante toda la vida.

2.2. Una aproximación a nuestro entorno

No conocemos estudios parecidos que se refieran a los centros educativos españoles, por lo que las reflexio-

nes que siguen se basan en nuestros conocimientos de la realidad educativa (contactos con profesorado, actividades de formación, visitas a centros) y en los resultados de una pequeña exploración etnográfica realizada para el presente libro, que resumimos a continuación.

Durante las últimas semanas de 1998, visitamos tres centros de secundaria de la provincia de Barcelona (en Sant Boi, Cornellà y Vic) para explorar las prácticas escritoras de los alumnos de 14-17 años. Durante 15-25 minutos entrevistamos a parejas de alumnos de un mismo grupo, que nos informaron de las tareas de composición que realizaban en las distintas asignaturas del currículum. Hablamos con representantes de 2° (1 grupo), 3° (11 grupos) y 4° (9 grupos) de ESO; de 2° de BUP (3 grupos), y de 1° de Bachillerato (10 grupos), que suman unos 930 escolares. Los puntos de la entrevista fueron los siguientes:[1]

1. ¿Cuántas actividades de composición de un texto completo (redacción, resumen) has realizado durante este trimestre? [Descartamos ejercicios de respuesta única: combinación de párrafos o frases, corrección de textos, etc.]
2. ¿Qué extensión tenían estos textos (en caras de folios o DIN A4)?
3. ¿Qué tipo de textos era: cartas, cuentos, comentarios, etc.? ¿Qué temas trataban?
4. ¿Qué procedencia tenían: libro de texto, sugerencia del profesor, elección del alumno?
5. ¿Dónde se realizaron: en clase, en el centro, en casa? ¿Cómo se escribía en clase: se hablaba, se cooperaba?
6. ¿Fueron realizados individualmente?
7. ¿Se corrigieron? ¿Cómo? ¿Corrección individual del profesor, corrección oral en clase, etc.?
8. ¿En qué asignaturas escribiste más? Elige tres: ¿qué escribes en cada una?
9. ¿Tomas apuntes? ¿Cómo? ¿Qué cantidad tomas en una clase (en caras de folios/DIN A4)?
10. ¿Cuántos trabajos monográficos has realizado? ¿Cuáles son?
11. ¿Cómo son los exámenes: tipo test (preguntas cortas, elección múltiple) o tipo tema?

Las cuestiones 1-7 se refieren sólo a las asignaturas de Lengua y los entrevistados las respondieron dos veces (Lengua catalana y castellana). En cambio, las tres últimas afectan a todo el currículum (excluidas las lenguas) y los entrevistados las respondieron sólo en relación con las tres materias en las que escribían más (pregunta 8).

2.2.1. *La clase de lengua*

Los datos se refieren a las actividades específicas de enseñanza o práctica de la composición en las asignaturas de Lengua (catalana y castellana). Prescindimos de la Lengua extranjera, a causa de su componente básicamente oral, como también de las literaturas y las optativas más o menos lingüísticas (Narración, Exposición oral, Conocimiento del medio), que varían en cada centro y nivel. También dejamos para el siguiente apartado el análisis de las tareas de escritura que no son objeto de

1. Aclaramos varias cuestiones técnicas. Cada entrevista se basaba en un cuestionario detallado que fue revisado por profesorado en ejercicio y validado con entrevistas piloto. Entrevistamos conjuntamente a dos alumnos «habladores» (extravertidos) de cada grupo para corroborar las respuestas y facilitar la comunicación (incrementar la confianza, ayudarse uno a otro); la información aportada se registró en el cuestionario y se contrastó en algunas ocasiones con los docentes correspondientes. Hablamos con representantes de grupos del nuevo currículum LOGSE: 2°, 3° y 4° de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), de 13 a 16 años, y 1° de Bachillerato postobligatorio (17 años). En un centro había todavía grupos de 2° de BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) del plan antiguo, equivalentes al 4° de ESO, que también entrevistamos y cuyos datos se integran con los de 4° de ESO. La entrevista exploró las prácticas de composición realizadas durante el primer trimestre del curso 1998-1999 (del 17-9-1998 al 21-12-1998) y tuvo en cuenta las particularidades de centro y grupo (variedad de asignaturas, calendario y horario, número de créditos, desdoblamiento de grupos). Los resultados son más variados (abarcan distintas asignaturas y prácticas), analíticos (tienen carácter cuantitativo y cualitativo) y globales (esbozan el conjunto de prácticas del alumnado) que representativos (la muestra es pequeña y aleatoria) o muy precisos (los informadores pueden tener desviaciones: olvidos, imprecisiones).

enseñanza (toma de apuntes, trabajos, exámenes). Agrupamos los resultados en temas.

a) Cantidad de actividades de composición

Tomando como base un curso de tres horas semanales y un trimestre de 13 semanas hábiles (unas 39 horas lectivas), el siguiente cuadro muestra la cantidad de textos completos producidos en cada asignatura (la cifra entramada indica el número de grupos):

Cantidad de actividades de composición

Textos	Lengua catalana				Lengua castellana			
	2° ESO	3° ESO	4° ESO	1°Bach.	2° ESO	3° ESO	4° ESO	1°Bach.
ninguno		3	1			6	5	7
entre 1 y 3	1	4	3	3		2	3	2
entre 4 y 6		3	3	3	1	1	2	1
entre 7 y 10		1	2	3				
más de 10			4	1		2		
Total grupos:	1	11	13	10	1	11	10	10

Destacamos los siguientes comentarios:

- La tendencia general es la de realizar pocas actividades de composición. Sumando los datos de las dos lenguas:

  - 22 grupos (32,8%) no escriben ningún texto completo,
  - 18 escriben sólo entre 1 y 3 (26,8%),
  - 14 entre 4 y 6 (20,8%), y
  - sólo 13 grupos (19,4%) componen 7 o más textos a lo largo del trimestre.

Pero debemos tener en cuenta que un mismo grupo tiene clases de catalán y castellano, de manera que deben sumarse las prácticas de las dos lenguas (datos que no figuran en el cuadro): durante un trimestre de 6 horas semanales de lengua (78 horas de clase efectiva) 4 grupos no escribieron nada; 7 escribieron sólo entre 1 y 3 textos; 10 entre 4 y 6; 3 entre 7 y 10, y 10 grupos más de 10 textos.

Entre los grupos que componen pocos textos o ninguno, la redacción queda relegada a los exámenes formales (respuesta a preguntas tipo tema) o a alguna tarea esporádica y más bien anecdótica, ya que las clases se centran en el estudio de la gramática (ortografía, sintaxis) o la literatura (autores, obras, corrientes) y las actividades prácticas consisten fundamentalmente en ejercicios de respuesta única del cuaderno o libro de texto (rellenar vacíos, analizar frases, etc.) o en dictados tradicionales (algunos grupos realizan hasta uno semanal). Al contrario, algunos grupos prestan bastante atención a la enseñanza de la composición: realizan muchas actividades de composición (una por semana, más de 15 y 20 a lo largo del trimestre; resúmenes de cada capítulo del libro de texto, etc.) y dedican tiempo en clase a su elaboración (pautas iniciales, corrección). Los entrevistados atribuyeron la orientación didáctica de las clases a sus respectivos docentes.

- La comparación entre lenguas muestra que en catalán se presta más interés a la práctica de la composición que en castellano. Este hecho puede tener varias explicaciones: tradiciones didácticas diferentes, situación precaria del uso de la lengua catalana e interés en fomentarlo, etc. Al contrario, el contraste entre niveles educativos no presenta datos relevantes.

b) Tipos textuales

Las entrevistas aportan datos sobre el tema y, en algunas ocasiones, el tipo o género discursivo, pero no describen con detalle los rasgos lingüísticos de los escritos. Se pueden extraer los puntos siguientes —que resulta imposible cuantificar:

- Un porcentaje importante de actividades son redacciones de tema concreto (comida, futuro, derechos humanos, pena de muerte) que carecen de contexto comunicativo explícito (destinatario, propósito), de manera que el

aprendiz expresa sus opiniones para el docente, que actúa de receptor.

• Podemos agrupar las prácticas en cuatro grupos básicos de géneros:

- *sociales*: carta, instancia, postal, tríptico informativo;
- *académicos*: comentario de texto, esquema, resumen;
- *literarios*: cuento, narración, poesía, y
- *periodísticos*: reportaje, noticia.

Con notable diferencia los más practicados son los dos primeros. Por ejemplo, la carta es mencionada por muchos informantes, así como varios tipos de resumen: de lecturas literarias, de fragmentos del libro de texto o de temas complementarios.

c) Extensión de los textos producidos

La casi totalidad de las prácticas producen textos breves. El 29% de los informantes afirma redactar escritos de media hoja (o 200 palabras, 10 o 15 frases, o entre 7 y 20 líneas); el 40% sitúa el límite de extensión en una cara de folio, y sólo un 27% escribe eventualmente algún texto de más de una cara (1,5 o 2 págs.). Las prácticas que exceden estas cantidades son escasas y concretas: exámenes (3-6 págs.), trabajos monográficos (muy variables) y comentarios de texto (2-3 págs.).

d) Aspectos de la composición

Es un hábito extendido que los aprendices escriban solos en casa y, cuando están en clase, que lo hagan también en silencio y por su cuenta:

• Casi el 100% de las tareas mencionadas por los entrevistados son individuales. La única excepción a esta norma es un trabajo monográfico relativamente extenso (4-5 págs.), que un curso de 3° de ESO debía realizar en tríos.

• Entre los grupos que realizan prácticas de composición, el 57,4% las realiza fuera del aula, sobre todo en sus casas; el 14,8% en clase, y el 27,6% combina ambos entornos. Entre este último sector, el 23,4% dice empezar la composición del texto en clase (con una dedicación de 15-20 minutos, produciendo un esquema o un borrador) y terminarla en casa (generando la versión final); mientras que el 4,2% restante realiza la práctica íntegramente en clase (más o menos el 30% de las actividades) o fuera de ella (70%).

• En los grupos que escriben en clase con más o menos frecuencia, la pauta de comportamiento parece ser la de escribir de modo individual y, sólo ocasionalmente, solicitar la ayuda de compañeros para resolver dudas gramaticales. Varias razones favorecen este hábito: algunas de las prácticas son exámenes formales que miden conocimientos o habilidades individuales y que deben realizarse de modo individual; el diseño de las tareas de composición no incluye etapas de colaboración entre aprendices; el docente, el libro de texto o la tradición didáctica no animan al aprendiz a buscar la cooperación del compañero.

• El hecho de que un porcentaje muy elevado de las tareas de composición se realice íntegramente fuera de clase confiere a las mismas la categoría de «deberes», con las connotaciones correspondientes de actividad pesada, aburrida y complementaria de lo que es relevante en la asignatura, que es lo que se realiza en clase.

• La aportación del docente a las prácticas compositivas se reduce principalmente a describir el producto final (las pautas) que debe realizar el alumnado: presenta en clase la actividad que el aprendiz realizará por su cuenta en su casa. Sólo 3 de los grupos entrevistados mencionaron explícitamente que realizaban en clase de manera oral y con su docente algunas tareas (resumen, comentario), a modo de modelo o pauta para seguir. Pero en ningún caso el docente escribe en el aula, ante el grupo clase o en pequeños grupos.

e) Gestión de las tareas: consignas y correcciones

Podemos mencionar dos aspectos que destacan el papel directivo que ejerce el docente en la tarea:

- Entre los grupos que redactan, el 48% afirma que el docente decide qué actividades se realizan, mientras que para el 33,3% el libro de texto es la fuente principal de propuestas. Sólo unos pocos grupos mencionan explícitamente prácticas de «texto libre», en las que cada aprendiz toma decisiones sobre el texto. Estos datos sugieren que el docente gestiona directamente (consignas orales, fotocopias) o a través del libro de texto la actividad compositiva del alumnado, y que éste asume poca responsabilidad.
- El 10,8% de los grupos que componen no realizan actividades formales de corrección. Entre los que sí las realizan, se distinguen dos procedimientos:

- *Corrección escrita individual.* El docente recoge los escritos del alumnado, los corrige individualmente y los devuelve al autor. Las variaciones afectan sobre todo al tipo de corrección (dar solución al error o no, con o sin calificación, con o sin comentarios generales) y a lo que hace después el autor (leer la corrección, hacer una lista de faltas, reformular el texto). El 68,2% de los grupos sigue este modelo.
- *Corrección oral en grupo clase.* Presenta variaciones sobre la base de que los escritos se corrigen en clase hablando. En la mayoría de casos, algunos aprendices oralizan su escrito ante el grupo y el docente improvisa algunos comentarios que intentan ofrecer pautas tanto a los autores del texto oralizado como al resto de compañeros. También es posible que el docente corrija oralmente «pasando por las mesas» de clase y hablando con cada autor, pero un entrevistado informó de la opción contraria: que eran los aprendices los que «se acercaban» a la mesa del docente a recibir la corrección. Un 26,8% utiliza este sistema de corrección y un 4,8% lo compagina con el anterior.

Algunos grupos mencionan una tercera opción complementaria, denominan la *libreta*, que corresponde a la *carpeta* (véase pág. 264). En ningún momento se mencionan otras alternativas a la corrección, como la cooperación entre iguales, los grupos de revisión, las tutorías o el uso de pautas de autocorrección.

En resumen, los datos muestran este perfil en las asignaturas de Lengua: se realizan pocas prácticas de composición, que gestiona directamente el docente, que el aprendiz resuelve sólo y en silencio, y que generan textos breves.

2.2.2. *El currículum*

Los datos sobre la escritura a través del currículum son más cualitativos que cuantitativos, puesto que la diversidad de niveles, centros y asignaturas dificulta la comparación. Se refieren sobre todo a tres prácticas: la toma de apuntes, los trabajos monográficos sobre un punto de una materia (búsqueda de información, comentario de texto, resúmenes) y los exámenes. Las asignaturas de lengua no presentan especificidades respecto a otras materias, por lo que sus datos se integran en estos apartados:

a) Toma de apuntes

Presenta una notable heterogeneidad, a causa de la diversidad de materias (letras y ciencias, con sistemas formales de representación del conocimiento: cifras, fórmulas, dibujos), de los recursos didácticos del docente y del comportamiento del alumnado:

- **Tipos**

Cabe distinguir las asignaturas que siguen el libro de texto —un porcentaje elevado— o un dossier de materiales preestablecido, de las que recurren a exposiciones del docente, sea porque carecen de manual o porque el docente se aparta de él. En las primeras, el alumnado se

muestra satisfecho con el contenido que aporta el manual o el cuaderno —«está todo en el libro», decía un entrevistado— y sólo anota datos sueltos en las márgenes, por lo que inferimos que el aprendiz dedica una parte importante de la clase a «escuchar». En las segundas, se presentan como mínimo tres situaciones:

1) Dictado. El docente «dicta» los conocimientos y el alumnado los anota de forma bastante literal. No se trata de un «dictado» clásico, sino que el docente formula los datos de una determinada manera (lentitud de pronunciación, repetición, pausas) para facilitar su anotación, pero sin ningún tipo de control. Las entrevistas no permitieron descubrir si el discurso original del docente es más oral (con improvisación) o escrito (ejecución oral de un escrito), lo cual hubiera permitido determinar si la situación comunicativa es una transferencia oral-escrito o, al contrario, una transmisión escrito-escrito a través de oralización. Cinco entrevistas atribuyeron este estilo de apuntes a materias variadas (Sociales, Tecnología, Economía) y dos a Lengua (4° ESO y Bachillerato).

2) Copia de la pizarra. El docente usa la pizarra como medio para transmitir contenidos que el alumnado copia literalmente. Se dan distintas situaciones según la materia:

- En Ciencias es habitual que la exposición del docente se apoye en formulaciones no verbales (Física, Química, Matemáticas) que anota en la pizarra y que llenan la mayor parte de los apuntes del alumnado. Este hecho explica que Matemáticas o Experimentales, por ejemplo, sean materias citadas por los entrevistados como aquellas en que toman más apuntes.
- Otras asignaturas (Tecnología, Sociales, Naturales) también usan la pizarra para hacer representaciones (dibujos, planos, diagramas) que pueden adquirir relevancia en los apuntes, aunque no agoten la necesidad de tomar notas del discurso verbal del docente.

- Tampoco es extraño que algunos docentes usen la pizarra como canal para transmitir esquemas preelaborados (guión, mapa conceptual) de temas o lecciones, que el alumnado copia de forma mecánica, al margen de que el docente los explique o no oralmente. En estos casos, los aprendices tienden a valorar como más importante el discurso escrito que el oral. Muchos entrevistados mencionaron que debían copiar numerosos esquemas en Tecnología, Música, Sociales, Latín (con contenido sociocultural).

Sea cual sea el grado de «acompañamiento» oral del escrito, la toma de apuntes de estas situaciones consiste en una transmisión escrito-escrito. Los datos muestran que es más frecuente en ESO que en Bachillerato: una alumna de 2° mencionó que se «pasaba el día copiando». Cinco grupos (2 de 3° y 3 de 4° de ESO) destacaron que ésta era la práctica habitual en Lengua.

3) Transferencia oral-escrito. El docente expone el conocimiento de forma oral, aunque use la pizarra como apoyo ocasional para anotar palabras, datos, etc., y el alumnado basa sus apuntes en dicho discurso. Este método exige una transferencia real del discurso oral al escrito, la cual exige comprensión oral, diferenciación de datos relevantes, redacción de los mismos, etc. Las entrevistas muestran que ésta es la forma más extendida de toma de apuntes, sobre todo en Bachillerato.

- **Materias**

Las materias en que el alumnado dice tomar más apuntes son básicamente de letras. Algunos entrevistados dudaron al citar materias científicas por el elevado número de formulaciones no verbales que contienen, lo cual es indicio de que la escritura se conceptualiza asociada a las letras. En ESO las asignaturas más citadas son Sociales, Tecnología y, a algo de distancia, Matemáticas y Experimentales; en Bachillerato, Filosofía, Biología e Historia.

• **Cantidad**

La cantidad de apuntes tomados es el criterio casi exclusivo que utilizaron los entrevistados para elegir las tres asignaturas en que escribieron más durante el trimestre (pregunta 8). Este hecho indica que —como mínimo en la concepción del alumnado— los apuntes son la práctica escrita más significativa y utilizada en el centro escolar, en oposición a los exámenes o los trabajos. En la mayoría de las materias mencionadas, los entrevistados afirmaron producir entre una y dos páginas por cada hora de clase (45 minutos reales). Con las lógicas variaciones personales (tamaño de la letra, tipo de selección de datos), algunos podían quedarse en media página por sesión o llegar incluso a 4 o 5. Así, la cantidad de apuntes que se acumula en un trimestre alcanza niveles altos: una alumna de 3º de ESO tenía 20 páginas de Matemáticas, y uno de Bachillerato, 70 de Filosofía. La comparación entre niveles educativos o centros no ofrece datos relevantes.

En resumen, los datos muestran que el alumnado dedica esfuerzo y tiempo a la toma de apuntes, que dicha práctica se expande por todo el currículum, con especial incidencia en las asignaturas de letras, y que la actividad esconde operaciones lingüísticas variadas que van desde la copia mecánica a la elaboración escrita de datos orales. Estos datos son coherentes con apreciaciones procedentes de otras fuentes:

• Monereo *et al.* (1997, págs. 57-60) estudiaron el proceso de toma de apuntes que seguían universitarios de primer curso de Psicopedagogía, comparando el discurso magistral del docente, la primera versión de los apuntes que producían los estudiantes y su posterior reformulación «a limpio», que también hacían algunos alumnos. Aunque su hipótesis inicial era que los sujetos elaboraban los apuntes siguiendo un principio de «personalización» o «adaptación» de los datos externos aportados por el docente a su conocimiento previo, concluyeron que el criterio fundamental que usaban los estudiantes era la «literalización»: intentar reproducir el discurso del docente con la mayor fidelidad posible. Además, entrevistas realizadas a los sujetos mostraron que los apuntes eran considerados un instrumento clave para estudiar y aprobar la asignatura, como una especie de «materia prima» del contenido.

• Los correctores de pruebas de acceso a la universidad (selectividad) informan que es una práctica corriente en los ejercicios de redacción de textos que los examinantes incorporen en el escrito abreviaciones como *q* por *que*, *pq* por *porque* o *completa_* por *completamente* (marcando el sufijo *-mente* con una línea horizontal). Estas formas son propias de la toma de apuntes intrapersonal, pero no son adecuadas para una redacción interpersonal de un examen. Este hecho sugiere que el alumnado está mucho más acostumbrado a generar apuntes en clase que a componer textos.

b) Trabajos

Bajo una denominación tan ambigua como corriente se esconde una gran variedad de tareas, con diversos requerimientos lingüísticos y cognitivos. Prescindiendo de las tareas que exigen componer poco más que frases (ejercicios de libros de texto y cuadernos, visitas a museos con cuestionarios), las entrevistas mostraron los siguientes tipos:

1) Pasar a limpio producciones previas. Consiste en elaborar una versión pulida (sin faltas ni tachaduras) de ejercicios o apuntes realizados en clase. Varios entrevistados atribuyeron esta práctica a algunas asignaturas (Sociales, Lengua) y la valoraron positivamente. En algunos casos, el material se recogía en un *dossier* o *libreta* que era periódicamente inspeccionado por el docente. También puede asociarse «pasar a limpio» a mecanografiar o «pasar al ordenador» los textos.

2) Confección de síntesis. Consiste en reducir documentos con contenido (libro de texto, lecturas) en resúmenes o esquemas que puedan ser útiles para estudiar en los exámenes correspondientes.

3) Comentarios y recensiones. Consiste en la descripción, caracterización e interpretación de algún documento escrito de extensión variable. En Lengua es muy habitual la recensión o el comentario (2-3 págs.) de comprobación de lectura extensiva. En otras materias (Filosofía, Sociales, Arte) también es habitual la elaboración de breves comentarios interpretativos (0,5-1 págs.) de textos (poemas, fragmentos filosóficos o históricos) u otros productos (pinturas, esquemas). En ambos casos, la composición y la corrección de los mismos sigue pautas parecidas a las de las tareas compositivas.

4) Búsqueda y elaboración de información. Consiste en recoger datos sobre un tema monográfico (Confucio, Dalí, diabetes, globo aerostático, gas natural, modernismo) a partir de la confección de un texto relativamente extenso (5-12 págs.). Según los entrevistados, consta de tres operaciones básicas: búsqueda de información en enciclopedias, manuales y libros; elaboración de la misma en apartados y esquemas, y presentación. A la pregunta de si «elaborar» la información significa «copiarla literalmente», «resumirla» o «reorganizarla», hubo respuestas de todo tipo: algunos informantes reconocieron que el procedimiento más habitual que usaban era la copia; otros, el resumen o la reelaboración. Las áreas en las que se practica esta modalidad son tan variadas como los temas: Historia, Biología, Tecnología, Religión, Bioquímica.

Los datos revelan una mayor presencia de este tipo de trabajos en Bachillerato, así como una preferencia por las modalidades más extensas y menos «mecánicas», como la 3 y 4. En ESO se usan más *trabajos* de pasar a limpio apuntes y ejercicios. Para terminar, la mayor parte de los trabajos pertenece a los géneros académicos (no se elaboran proyectos de investigación, correspondencia, periódicos), tiene funciones de comprobación del conocimiento adquirido, y es disciplinario y carece de componentes epistémicos.

c) Exámenes

La diversidad de los exámenes en el currículum es también alta y deriva tanto de las opciones didácticas del docente como del tipo de asignatura (teórica/práctica, letras/ciencias). En letras (Sociales, Lengua, Filosofía) se tiende a usar la escritura como instrumento de comprobación o demostración de aprendizaje (función organizativa). Aparte de las pruebas de respuesta única, que son poco frecuentes, las entrevistas muestran dos tipos:

- *Preguntas cortas.* El examen incluye entre 4 y 10 preguntas de respuesta muy breve (5-6 líneas). Es corriente que la hoja de examen paute la extensión de la respuesta limitando el espacio para escribir.
- *Pregunta tema.* El examen consiste en una o dos preguntas de breve formulación que exigen desarrollar un tema («enrollarse» en palabras de los entrevistados) en varias páginas (en algunos casos hasta 6 y 7).

En Lengua, las pruebas más objetivas (dictado, *cloze*, analizar oraciones) coexisten con el resto de modalidades. Una variante particular es la comprobación de lectura, que suele pedir un breve resumen del argumento del libro leído, habitualmente una novela, además de preguntar detalles puntuales del mismo. La mayor parte de los entrevistados realizaron dos exámenes de cada materia durante el trimestre.

El conjunto de los datos muestra que el aprendiz produce una gran cantidad de escritos en las diversas áreas del currículum, aunque estas producciones no siempre reciban una enseñanza explícita y provechosa.

2.3. Diagnóstico

Después de una primera valoración general, identificamos el modelo general de actividad de composición que se practica en el centro escolar y analizamos las im-

plicaciones que tiene la extensión de los escritos que genera el aprendiz. De la interpretación de los datos anteriores pasamos a la propuesta de alternativas y sugerencias para renovar las prácticas, pero plantearemos el modelo global de enseñanza en el siguiente capítulo.

2.3.1. *Prácticas escritoras*

En conjunto, los resultados anteriores dibujan estas conclusiones:

1) Se escribe mucho pero se enseña poco a escribir. El alumnado produce gran cantidad de escritos en clase y fuera de ella, como «deberes» de las distintas asignaturas. Con diferencia, la toma de apuntes constituye la actividad que ocupa más tiempo, que genera más cantidad de producto y que merece la valoración más importante del aprendiz, porque la relaciona con la posibilidad de obtener el *aprobado* de la materia. Es impresionante la cantidad de páginas escritas (apuntes, trabajos, exámenes) que puede llegar a acumular un aprendiz de secundaria durante un trimestre, si tenemos en cuenta estos datos.

No obstante, las prácticas explícitas de escritura, cuyo objetivo es incrementar las capacidades compositivas del alumnado, son escasas, breves y disciplinarias de Lengua. El alumnado dedica poco tiempo a escribir, carece de modelos reales y orientaciones procesuales de lo que debe hacer (cómo debe planificar, cómo debe revisar) y recibe escasas correcciones. Según los datos anteriores, la mayoría de aprendices produce menos de 6 escritos durante un trimestre, lo cual significa —en el mejor de los casos— un escrito de media página (15 líneas) cada dos semanas.

Es obvio que esa cantidad de prácticas resulta totalmente desproporcionada en comparación con las cifras globales de producción escrita, e insuficiente para fundamentar un aprendizaje sólido de la composición. Por una parte, en Lengua debería haber más tareas de producción de textos, con modelos y orientaciones del docente. Por otra, en el resto de materias debería reconvertirse mucha de la producción mecánica de apuntes y trabajos en tareas más reflexivas de escritura; la escritura tendría que utilizarse no sólo como registro de datos, sino como instrumento activo de generación de pensamiento. En resumen, debe incrementarse el cómputo global de actividades específicas de enseñanza de la composición.

2) No se enseña a escribir lo que necesita escribir el alumnado. Los tipos textuales producidos son casi exclusivamente *académicos* (apuntes, exámenes, trabajos, resúmenes, comentarios), pero la enseñanza de la escritura no pone énfasis en estos tipos. Aunque los datos anteriores apuntan a que se realiza alguna forma de instrucción sobre el comentario de texto o la reducción (esquema, resumen), los tipos más trascendentes para el progreso académico (apuntes, exámenes) no son objeto de enseñanza ni práctica explícita. Coincidimos con Monereo *et al.* (1997, pág. 58) al referirse a la toma de apuntes: «Se inicia durante el bachillerato, aunque de forma intuitiva y personal, ya que no se enseña de forma expresa». Al ser las necesidades del alumnado fundamentalmente académicas, la enseñanza de la composición debería concentrarse en estos géneros, y mucho menos en los sociales o literarios.

3) No se enseña a escribir para pensar y aprender. La mayor parte de las producciones escritas que genera el aprendiz tiene función *registrativa* (toma de apuntes, trabajos) u *organizativa* (*certificativa*: exámenes). La práctica reiterada de esas funciones transfiere al alumnado la idea de que la composición es una tarea mecánica, memorística y poco creativa. También impide que éste desarrolle los procesos cognitivos superiores asociados con la composición (elaborar planes futuros de acción y proyectos, valorar las producciones de acuerdo con los planes y los ideales), puesto que esas funciones fomentan sobre todo la copia y la memorización de datos. La falta de calidad de las prácticas de composición, que hemos denunciado en el primer punto, está estrechamente relacionada con esta cuestión.

Al contrario, las prácticas de escritura deberían poner énfasis en las funciones superiores intra e interpersonales (*comunicativa, manipulativa* y *epistémica*), porque integran a las más básicas y porque facilitan el desarrollo de los procesos mencionados: escribir deja de ser una forma de evaluación final de conocimientos, para convertirse en una herramienta de aprendizaje, en un procedimiento para elaborar el pensamiento interior del autor.

4) Se enseña a escribir en soledad. Los datos corroboran que el instituto enseña a escribir en soledad, en silencio y que incluso proscribe la conversación. Las actividades son individuales y las realiza el aprendiz en su casa; en clase, cada uno escribe por su cuenta. Algunos docentes valoran negativamente el trabajo cooperativo; piensan: «No hay manera de saber quién hizo qué», «uno se aprovecha del trabajo del otro», «escribir es un acto individual». También pueden desacreditar el uso de la oralidad durante la composición: «Distrae al aprendiz de su trabajo escrito», «hablar no forma parte de escribir», «es una pérdida de tiempo», etc.

Al contrario, hemos visto que escribir es un acto social, que muchos textos cotidianos tienen autoría colectiva y veremos más adelante que la mejor forma de aprender a usar el lenguaje y la escritura es con la interacción con otras personas. Por otra parte, una vieja crítica humanista a la escuela (Johnson y Johnson, citados en Barnett, 1995, pág. 67) sostiene que educa individualidades, ciudadanos con mejores o peores destrezas personales, pero con escasas capacidades para trabajar en equipo, para negociar con interlocutores y cooperar con colegas; este hecho resulta chocante en nuestras comunidades humanas, basadas en organizaciones grupales y en el trabajo cooperativo —que se parecen mucho más a hormigas que a lobos.

5) Se transmiten valores y actitudes perniciosos. Las tareas escritoras que se realizan en los centros transmiten valores, actitudes y hábitos no necesariamente positivos, porque se alejan de los usos reales y perju-

dican el desarrollo de la composición. Nos referimos sólo a tres aspectos:

- La composición se enseña de modo explícito en las letras (Lengua, Literatura, Filosofía, Sociales) hasta el punto de que lo que se redacta en asignaturas científicas (Experimentales, Naturales) no parece escritura. De este modo el alumnado confirma y desarrolla la representación de que la ciencia «no se escribe».
- Las prácticas compositivas ponen más énfasis en la corrección gramatical del texto que en el resto de rasgos lingüísticos (elaboración del contenido, estructura, adecuación). Lo demuestra la práctica frecuente de ejercicios como el dictado o el relleno de vacíos, así como las formas de corrección del escrito que, según los entrevistados, se centraban en marcar todas las faltas cometidas. Dicho enfoque destaca los aspectos más superficiales y mecánicos por encima de los profundos (contenido, estructura) y estratégicos (planificación, estilo).
- Se enseña a escribir de forma *analógica*, con lápiz y goma de borrar, aunque el uso más corriente en la actualidad sea el *digital*, con ordenador. Que el aprendiz disponga de ordenador personal en su casa —hecho bastante frecuente en España— no significa que el docente enseñe a usar esta tecnología. Las aulas informáticas de los centros pocas veces se utilizan para aprender a escribir.

En conjunto, las prácticas compositivas deberían adaptarse a la rápida evolución social y tecnológica que está experimentando la escritura. Sólo de esta manera el alumnado tendrá la sensación de que está usando y aprendiendo un instrumento actual, vivo y útil.

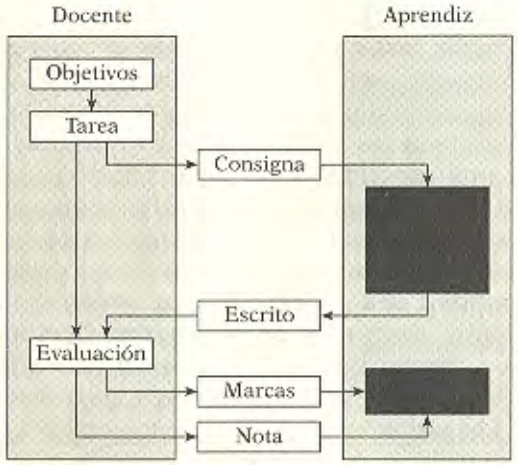
Estos cinco puntos coinciden en la necesidad de considerar la composición como un instrumento esencial del progreso académico del alumnado, que debe desarrollarse en todas las materias del currículum y sobre los mismos géneros o tipos textuales académicos que genera el aprendiz, además de enfocarse de modo epistémico y cooperativo entre autor, docente y compañeros. Quizá

no sea necesario que el alumno escriba más, pero sí que lo haga de forma más autónoma, creativa, con más implicación personal, con otro tipo de tareas.

2.3.2. *Modelo de tarea*

Los datos esbozan un estereotipo bastante claro de actividad de enseñanza de la composición, que comentamos a continuación, a partir del siguiente esquema:

Modelo más usual de tarea compositiva



De arriba a abajo, el docente suele decidir por su cuenta las prácticas de composición que se realizarán en clase, utilizando el libro de texto como referencia pero prescindiendo de la opinión del alumnado. A partir de unos *objetivos* y contenidos relacionados con el currículum (gramática, tipos de texto, temas), diseña una *tarea* de escritura que se manifiesta en una *consigna* o instrucción directiva para el aprendiz, la cual suele describir con cierto detalle el producto final que éste debe realizar (tipo, tema, propósito, destinatario, extensión). Ej.: *escribe una reclamación a una compañía aérea, una postal para un amigo, una descripción de un paisaje de 250 palabras.*

El aprendiz trabaja generalmente solo y fuera de clase, por lo que carecemos de información sobre el proceso de composición que sigue. El escrito que presenta en clases posteriores no permite conocer los procesos cognitivos que utilizó para producirlo, las decisiones lingüísticas que tomó o las correcciones y reformulaciones que hizo en borradores que tampoco podemos ver. Nos encontramos, como muestra el esquema, con una *caja negra* que esconde los datos de la composición —como la caja negra de un avión con los datos de vuelo.

A causa de esta opacidad, la evaluación del docente se concentra en el producto final y analiza su calidad lingüística, según criterios derivados de la consigna o de una norma estándar general. Resulta imposible considerar otros aspectos: procesos usados en la composición, reformulaciones producidas, etc. Además, la respuesta del docente se transmite con notas manuscritas en el mismo escrito (marcas sobre las faltas con posible reformulación, comentarios valorativos, calificación numérica escalar), y es unidireccional, ya que el aprendiz raramente reacciona a la respuesta del docente. De hecho, la conducta del aprendiz respecto a la corrección constituye una segunda caja negra.

A continuación comentamos las limitaciones didácticas que presenta este modelo:

- *Ausencia de planificación y revisión.* En un contexto real, el autor toma decisiones sobre lo que va a escribir (tipo textual, extensión, destinatario, propósito, tema), escribe según esas decisiones y revisa su escrito por su cuenta; en otras palabras, planifica, textualiza y revisa. Pero en el modelo anterior la actividad del aprendiz se limita sobre todo a la textualización. La consigna de escritura suple la planificación y la corrección del docente, la autorrevisión. Reducir la composición a la textualización significa eliminar sus componentes estratégicos —planificar y revisar, que además están estrechamente relacionados— y poner énfasis en los más lingüísticos.
- *Objetivos conceptuales.* Centrando la actividad escritora en la confección lingüística del producto final,

los objetivos de aprendizaje de la tarea son sobre todo conceptuales: tipo de texto, estructura, cohesión, gramática. Se desatienden los aspectos procedimentales y cognitivos (técnicas de generación de ideas, organización de datos, revisión) y los actitudinales (valores, normas de conducta).

• *Heterodirección.* Al elegir la consigna de escritura y al gestionar directamente la planificación y la revisión del texto, el docente dirige, conscientemente o no, la conducta del alumnado. El aprendiz pierde protagonismo y asume la función de ejecutor de lo que otros han predeterminado, se convierte en un «escriba» obediente y sin iniciativa. Este hecho incide en las actitudes y en la motivación del alumnado, que siente poco interés por tareas tan pautadas.

• *Limitación de interactividad.* La tarea utiliza el canal gráfico como vía única de interacción entre docente y alumnado. La ausencia de oralidad impone restricciones importantes a ambos interlocutores: ¿en caso de duda en una corrección, cómo puede pedir aclaraciones el aprendiz?, ¿cómo puede explicar por escrito el docente que hay un error de estructura, párrafos desordenados o ideas poco claras?, ¿cómo puede controlar uno y otro que el interlocutor comprende lo que redactó?, ¿cómo pueden autorregular sus discursos escritos?

• *Falta de negociación de la tarea.* Una de las consecuencias de la limitación anterior es que docente y aprendiz tienen menos recursos para negociar el significado de la consigna. Se incrementa la posibilidad de malentendidos sobre la instrucción inicial (el contexto de escritura), que determina las características lingüísticas del escrito que debe realizar el aprendiz, así como los criterios de corrección que usará el docente.

Por ejemplo, un aprendiz puede entender que *hacer un comentario de texto* significa resumirlo y aportar datos históricos del autor, mientras que su docente quizá espera paráfrasis de las ideas básicas más una opinión personal; al no descubrirse esa discrepancia, el aprendiz redacta el resumen y la biografía breve —convencido de que eso es lo correcto—, que el docente valora negativamente, al no adecuarse a sus criterios. Equívocos de este tipo sugieren

que no existen criterios objetivos de corrección sino «manías» del docente.

• *Ausencia de destinatarios reales.* El receptor único de los textos del aprendiz es el docente. Aunque las consignas de composición propongan situaciones verosímiles (noticia para un periódico, carta al municipio, instancia), el contexto académico real («un escrito para el profesor con el objetivo de evaluar mis conocimientos de lengua») se impone al ficticio. La ausencia de lectores reales extraescolares o de lectores intermedios limita el interés por la composición. Escribir deja de ser una actividad comunicativa para convertirse en un ejercicio de laboratorio, con unos mismos protagonistas. Crece la desmotivación de los aprendices.

En resumen, estas disputas son restricciones importantes a la situación de escritura, que reducen drásticamente su valor pedagógico. Los «deberes» de escritura de las áreas de Lengua no son estrictamente actividades para desarrollar la composición. Quizás *provocan* la composición o *obligan* a escribir, pero no *enseñan* a hacerlo. Parafraseando a D. Graves en la cita inicial, «necesitamos dejarles escribir» para que puedan aprender a hacerlo.

2.3.3. *La extensión del texto*

Una constante de las tareas compositivas es que el alumnado produce escritos de extensión breve (una página, 2 o 3 párrafos, 200-250 palabras). Varios factores fomentan esta situación:

1. Las clases acostumbran a durar menos de 60 minutos y, en el caso de que la actividad se realice en el aula, se espera que el aprendiz entregue su trabajo al finalizar la sesión, con lo que la limitación temporal afecta a la extensión —como también a la calidad del producto final y al proceso de elaboración.
2. El hábito de que el docente corrija todo lo que escribe el alumnado y la existencia de ratios elevadas de

estudiantes por clase, obligan a que las prácticas de composición sean cortas, para que el docente pueda corregirlas.

3. Muchos de los tipos o clases de texto incluidos en currículums educativos y en libros de texto tienen extensión breve (cartas, postales) o se ejemplifican de forma breve (narración, descripción).

4. Las tareas de redacción en exámenes estándar (selectividad, certificados de lenguas extranjeras) suelen requerir la confección de escritos breves: de 150 o 200 palabras.

A nuestro entender, estos hechos determinan que la mayoría de los escritos del alumnado sean breves, y que éste desarrolle hábitos que entorpecen su aprendizaje de la composición. Podemos distinguir dos aspectos fundamentales:

- **Una única sesión de composición**

45 o 60 minutos de composición es poco tiempo. En la vida real necesitamos mucho más para escribir; incluso un texto breve puede requerir varios períodos de trabajo, con espacios «en blanco» para la reflexión. Al tener que resolver en tan poco tiempo sus tareas de composición, el aprendiz se acostumbra a limitar sus procesos de planificación y revisión. No puede «perder tiempo» planificando, eligiendo entre varios esquemas posibles. Debe terminar su texto «en caliente», en el mismo momento en que lo produce; no existe la posibilidad de dejarlo «reposar» para revisarlo «en frío», más adelante, desde la perspectiva que aporta el paso del tiempo, el olvido y una «nueva» relectura. De este modo, el aprendiz se acostumbra a producir escritos breves en una única sesión completa, cerrada y breve de composición.

- **Escaso esfuerzo cognitivo y lingüístico**

Los textos breves exigen menos esfuerzo cognitivo y lingüístico. Un escrito de 200 o 300 palabras presenta las siguientes características:

- *Contenido.* Requiere escasa información. Basta con sólo tres o cuatro ideas, si incluye una introducción y una conclusión que presente y recuerde los mismos datos, aunque sea con palabras diferentes. Incluso los temas más desconocidos presentan poca dificultad, porque el autor encuentra con facilidad unas pocas ideas para «rellenar» el escrito. Pocas veces el aprendiz experimenta la carencia de ideas o la necesidad de aplicar técnicas para encontrarlas; o tiene dudas sobre el orden en que debe presentarlas y necesidades de conocer recursos de organización de las mismas.
- *Estructura textual.* Cuestiones como la distribución del contenido en capítulos o apartados —¡o incluso en párrafos!—, la progresión temática, el uso de marcadores discursivos para organizar el texto o los procedimientos de citación, suelen tener escasa presencia en los textos breves, que pueden constar de un único párrafo extenso.
- *Gramática y léxico.* Otras cuestiones como las relaciones anafóricas entre correferentes lejanos (pronombres, elipsis, tiempos verbales, etc.), la capacidad de diversificar la sintaxis o la selección de léxico preciso, homogéneo y variado en el conjunto textual (usar la terminología apropiada, eliminar comodines) tienen menos incidencia en un escrito breve que en otro de cinco páginas.

Por otra parte, los escritos breves esconden mejor las limitaciones que pueda padecer el autor. Una redacción de media página, con pocas ideas y repetidas más de una vez, ofrece pocas dificultades de comprensión para un lector experto en este tipo de escritos, como un docente, incluso en el caso de que contenga ideas poco claras, poco desarrolladas o desordenadas. El docente entiende fácilmente «lo que el aprendiz quería decir», casi sin darse cuenta, de manera que la lectura experta del lector suple los defectos de producción del autor y la composición torpe puede pasar inadvertida.

Al contrario, los escritos extensos ofrecen al alumnado situaciones de escritura de un nivel más alto:

• **Varias sesiones de redacción**

El escrito extenso provoca que los autores necesiten varias sesiones de trabajo para desarrollar la composición. El simple el hecho de tener que interrumpir el trabajo en varias ocasiones y tener que reemprenderlo nuevamente después de períodos de descanso favorece la reflexión sobre la situación comunicativa:

1. El aprendiz tiene que releer en varias ocasiones lo producido hasta el momento (como mínimo, al inicio de cada sesión) y debe evaluarlo para continuar trabajando.
2. El aprendiz se enfrenta a la tarea de composición en diferentes circunstancias temporales, espaciales, anímicas, etc. Es posible que las distintas sesiones de trabajo se desarrollen en diferentes días, momentos, horarios, e incluso bajo varios estados de ánimo. La diversidad de aproximaciones a la tarea permite evaluar el texto con más objetividad. El paso del tiempo aporta una perspectiva más serena.
3. La existencia de períodos de «descanso» durante la actividad escritora favorece la intervención pedagógica *intracompositiva* (antes de que el autor concluya su escrito) de colaboradores: docente, compañeros.

• **Requerimientos cognitivos y lingüísticos complejos**

Los escritos extensos (más de dos páginas) incorporan los elementos mencionados y ofrecen más dificultad:

1. Es más probable que el aprendiz carezca de toda la información necesaria y que deba utilizar conscientemente procedimientos variados de búsqueda, estructuración y ordenación de datos.
2. La mayor cantidad de datos incluidos en el texto exige una selección y una ordenación muy cuidadosas, de acuerdo con la audiencia y la situación.

Por otro lado, un escrito extenso muestra los errores con más transparencia y honestidad, y delata las capacidades y las limitaciones de su autor (Weir, 1993, pág. 135).

En resumen, los textos extensos permiten que el aprendiz experimente la necesidad de usar y de aprender a usar los distintos procesos de planificación y revisión. Al repartir el proceso de composición en varias sesiones, el autor reexamina su texto varias veces desde distintas perspectivas. Por estas razones, resulta didáctica y lingüísticamente más rentable que el aprendiz escriba un solo texto de 3 o 4 páginas de extensión en dos o más semanas, realizando varias actividades para conseguirlo, que no que produzca 3 o 4 redacciones de una página durante el mismo período.

3
¿CÓMO ENSEÑAR?

> La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés.
>
> E. Ferreiro (1999, pág. 45)

> Escribir es primero y antes que nada una actividad comunicativa. En segundo lugar es con frecuencia una actividad motivada internamente; o sea, fuera del mundo escolar, las personas a menudo escriben porque creen que tienen cosas que decir. La enseñanza de la composición en la escuela viola, por definición, estas dos fuerzas. [...]
>
> Aunque no estemos de acuerdo con estas artificialidades [...] reconocemos que las necesidades instructivas pueden tener más peso que otras consideraciones.
>
> W. Grabe y R. B. Kaplan (1996, pág. 266)

La propuesta metodológica que presentamos se fundamenta en la concepción pragmática y discursiva del escrito, expuesta en el primer capítulo, e intenta dar respuesta a las carencias detectadas por la práctica escritora en los centros escolares, según las investigaciones expuestas en el segundo. Se inicia con la exposición breve de los principios psicopedagógicos en que se basa, prescindiendo de las aportaciones que ha hecho la psicología cognitiva al estudio y la enseñanza de la composición, que ya expusimos (véase pág. 55). A continuación presenta modelos teóricos y orientaciones para dos

BIBLIOTECA CENTRAL
U.N.A.M.

tipos diferentes de situaciones: la enseñanza explícita de la composición, sobre todo en las áreas de Lengua, y el aprovechamiento de la escritura como instrumento de aprendizaje en las diversas áreas del currículum.

3.1. Fundamentos metodológicos

Nuestro punto de partida es la concepción sociocultural del lenguaje —derivada de las tesis de Vygotsky—, según la cual lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada entre hablantes. Formulado de manera esquemática, antes de nada existe la comunicación entre los seres humanos, con la que el individuo desarrolla el lenguaje y, a través del lenguaje, se despliega el pensamiento y el conocimiento. Al contrario, otras concepciones del aprendizaje postulan que primero debe haber conocimiento general y dominio gramatical para que, como consecuencia, se produzca un uso comunicativo del lenguaje.

Dos aspectos esenciales de esta concepción que tienen relevancia para nuestra propuesta son el papel central que tiene la interacción en el aprendizaje y el papel que desarrolla el diálogo oral en la adquisición de lo escrito. Un tercer aspecto que también consideramos es la propuesta metodológica del aprendizaje cooperativo, porque se basa en los dos puntos anteriores y se centra específicamente en la enseñanza secundaria.

3.1.1. *La interacción como motor del aprendizaje*

La interacción constituye el medio fundamental de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición. Según este planteamiento (Vygotsky, 1934 y 1988; Wertsch, 1985; Vila, 1987; Kozulin, 1990), el aprendiz adquiere un determinado uso verbal al relacionarse con hablantes expertos que ya dominan el uso en cuestión y que lo utilizan de forma real, en contextos compartidos con el aprendiz y significativos para él, hasta el momento en que éste empiece a utilizarlo autónoma-

mente en otros contextos parecidos. La adquisición de procesos mentales de pensamiento está ligada estrechamente al uso de los signos lingüísticos y sigue secuencias parecidas.

Formulado de manera general, el aprendizaje lingüístico se activa en contextos auténticos de comunicación, durante la interacción verbal, y avanza desde el intercambio interpsíquico e interdependiente hacia la conducta intrapsíquica y autónoma. En este marco, dos conceptos psicológicos fundamentales que adquieren relevancia didáctica son la *zona de desarrollo próximo*, o el conjunto de usos verbales que el aprendiz está en condiciones de poder aprender a realizar autónomamente con la ayuda de un experto, y el *andamiaje lingüístico*, o el comportamiento interactivo que tiene que mantener el interlocutor (hablante, docente, terapeuta) para facilitar el aprendizaje.

Algunas investigaciones (Rué, 1991) apuntan a que no es imprescindible que la interacción sea con un «experto» para que se produzca aprendizaje. Forman y Cazden (1984) sugieren que algunos trabajos de grupo entre aprendices de un mismo nivel de conocimientos y habilidades pueden generar procesos de desarrollo cognitivo —siguiendo el modelo vygotskyano—. La única condición que deben cumplir estas actividades es la de contener roles o funciones diferentes y complementarias para cada miembro del grupo, para poder regularse o ayudarse entre sí. Algunas de las situaciones de colaboración que puede crear un trabajo de composición (revisión de borradores, búsqueda de ideas) cumplen esta característica, ya que distribuyen roles complementarios entre los miembros de un equipo de composición (autor, lector, corrector de aspectos gramaticales).

3.1.2. *El diálogo oral como instrumento de mediación*

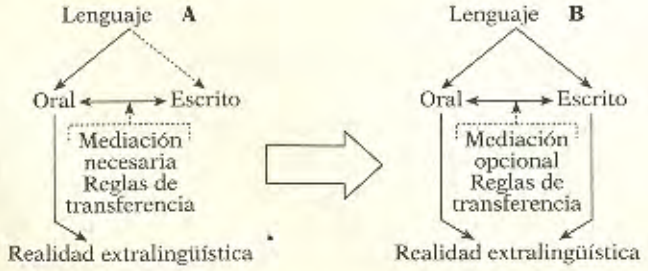
El lenguaje oral es el medio o canal fundamental de transmisión y desarrollo del objeto de aprendizaje, tanto si es el uso escrito del lenguaje como los procesos cognitivos superiores que despliega la composición. Se deben considerar estas dos perspectivas:

• Desde la óptica del desarrollo individual de la persona, el uso escrito constituye una extensión de los contextos, las situaciones y las funciones en que se utiliza el lenguaje oral (Halliday, 1978, pág. 57), que el individuo ha adquirido previamente de manera natural. Asimismo, el aprendizaje del escrito es también una ampliación o una continuación del proceso de adquisición de lo oral, que se convierte en un instrumento mediador para alcanzar estos nuevos usos, para ampliar las posibilidades comunicativas. La adquisición de lo escrito reorganiza toda la competencia lingüística previa del individuo.

• Desde la óptica del desarrollo histórico de la comunidad a que pertenece el individuo, la oralidad constituye también el principal medio de elaboración de sus formas culturales y de la transmisión de éstas de una generación a otra. El diálogo y la conversación constituyen también un medio de transmisión de los usos lingüísticos, de las convenciones discursivas, de las rutinas comunicativas o de las opiniones y los procesos de pensamiento que se asocian a lo escrito en cada contexto.

Siguiendo las tesis de Vygotsky y Luria y basándose en estudios empíricos, Scinto (1986, pág. 45) defiende que la mediación de la oralidad es imprescindible para adquirir el código escrito, pero que cuando la escritura alcanza un estadio consolidado de funcionamiento, consigue autonomía parcial de aquélla. El niño y el adolescente acceden al escrito a través de la mediación del diálogo y, en concreto,

Modelo diacrónico de la relación entre oralidad y escritura (Scinto, 1986, pág. 43)



de las reglas de transferencia de discursos acústicos a gráficos y viceversa. En este estadio (figura A en el siguiente esquema) la escritura conecta sólo con la oralidad, aunque ya mantiene un vínculo potencial con el lenguaje. Sólo cuando el escrito ha adquirido un buen nivel de uso funcional (figura B), la transferencia oral-escrito pasa a ser opcional y la escritura conecta directamente con la estructura común básica del lenguaje y con los referentes de la realidad extralingüística.

En definitiva, la oralidad constituye la base comunicativa previa desde la que el aprendiz desarrolla lo escrito. El diálogo es el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición del aprendiz y para desplegar los procesos de análisis, reflexión y valoración que requiere. Cuando el alumno habla de lo que está escribiendo, verbaliza su pensamiento interno y permite que otras personas, compañeros y docentes, le ayuden a conformarlo, que le hagan preguntas que le animen a ampliarlo, o que le muestren formas alternativas de pensamiento que no conocía.

En el ámbito de la composición cooperativa entre compañeros, Camps (1998, pág. 77) sostiene que el diálogo aporta estos beneficios:

• Permite verbalizar los problemas de la composición, hacerlos conscientes y resolverlos cooperativamente.

• Favorece la capacidad de hablar «sobre la lengua» y favorece, por tanto, la actividad metalingüística.

• Permite distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la gestión textual. Sólo el escritor experto es capaz de gestionar autónomamente los diversos aspectos de la composición; los aprendices aún no tienen capacidad suficiente para hacerlo y el trabajo cooperativo permite que cada persona asuma una parte de esta carga, al adoptar roles diferentes y complementarios. Así, uno lee el borrador, otro lo escucha desde la óptica del supuesto destinatario, un tercero se fija en la prosa, etc.

Incluso en el marco de la escritura en segundas lenguas (L2), la oralidad favorece la tarea compositiva y la adquisición lingüística. Además de los argumentos ante-

riores, estudios específicos (Guasch, 1995, pág. 20 y 1997, pág. 47) sugieren que, cuando se compone en L2, el diálogo en L2 o L1 tiene diversos beneficios:

- Permite distinguir las cuestiones de contenido del escrito (que se pueden elaborar en L1) de las de forma (que sólo se pueden elaborar en L2).
- Facilita distinguir el contexto de interacción entre aprendices coautores, que se puede desarrollar en L1, del de la producción escrita, en L2.
- Permite identificar y resolver con agilidad las deficiencias en el dominio del código escrito de L2. Permite hablar de los usos y las formas de la L2.
- Evita que estas deficiencias interrumpan constantemente el proceso de composición.

En resumen, razones psicopedagógicas tanto generales como específicas aconsejan usar la oralidad como instrumento de mediación de lo escrito en las actividades de composición.

3.1.3. *El trabajo cooperativo aplica con eficacia estos principios en el aula de secundaria*

Las propuestas de *trabajo* o *aprendizaje cooperativo* entre iguales (*cooperative learning, peer teaching*; Rué, 1991; Grabe y Kaplan, 1996, pág. 306) se desarrollan en los EE.UU. en los últimos veinticinco años, tienen mucha influencia de la psicología humanista, que quiere luchar contra la competitividad imperante en la educación secundaria, y coinciden con muchos de los principios pedagógicos que hemos expuesto. Constituyen una aplicación práctica sofisticada de estos planteamientos para secundaria o para los denominados *niveles intermedios* de composición. Estos niveles se refieren al alumnado que ya ha alcanzado un grado básico de escritura (capacidad de expresión personal a través del escrito, dominio mínimo de las convenciones escritas: ortografía, gramática, etc.) y que inicia el aprendizaje de la escritura para los contextos académicos (leer y escribir sobre temas

científicos en las distintas áreas curriculares), pensando en una futura entrada en la universidad.

En general, la investigación sobre estas propuestas didácticas destaca que, en comparación con el trabajo *competitivo* y con el *individual*, el cooperativo resulta mucho más beneficioso: genera motivación intrínseca, fomenta actitudes positivas (autoestima, colaboración, apreciación de las funciones del docente) e incluso consigue un mejor rendimiento de aprendizaje. En cambio, es menos útil para integrar los distintos colectivos de aprendices que podemos encontrar hoy en un aula (gitanos, árabes, asiáticos, europeos, etc.), cosa que también se proponía conseguir esta metodología. Aunque esta diversidad de alumnado aprendan a trabajar juntos de manera cooperativa, y obtengan mejor rendimiento académico, al acabar la clase cada uno regresa a su colectivo natural.

En este marco, Whitman (1988) analiza las implicaciones cognitivas y afectivas de la enseñanza entre iguales. En el plano cognitivo, tener que explicar algo que se ha leído/escrito a otra persona exige una actividad cognitiva superior a la de hacer solo las mismas tareas escritas, sin poder explicarlo a nadie. Requiere una comprensión más profunda del texto, así como también la capacidad de saber reestructurar las ideas propias sobre el texto a partir del punto de vista del otro. En el plano afectivo, la relación entre iguales es más personalizada e individualizada que en un gran grupo, lo cual también favorece el aprendizaje.

Muchos de los planteamientos didácticos del *aprendizaje cooperativo* (Kagan, 1990) asumen buena parte de los principios psicopedagógicos de los dos puntos anteriores:

- Todas las actividades de aprendizaje se hacen en clase en *equipos* de pocos aprendices.
- Se parte de la base de que el alumnado no sabe trabajar en equipo y que se le debe formar. Por este motivo, se enseñan las *destrezas sociales* necesarias para poder trabajar en equipo: dialogar, escuchar al otro, leer, negociar acuerdos, etc. Se diferencia el *equipo* de colabora-

dores, formados para cooperar, del *grupo* improvisado de aprendices, que no se conoce ni ha recibido formación específica para cooperar.

- Las tareas de aprendizaje tienen las siguientes características:
  - Cada miembro del equipo asume responsabilidades diferentes y complementarias, referidas a la actividad de todo el colectivo. Cada aprendiz puede, en consecuencia, actuar como «experto» para el resto del equipo y construir «andamiajes».
  - Las actividades tienen *interdependencia positiva*, por la que cada individuo está motivado a ayudar a los compañeros. A diferencia de la redacción individual, en la que lo que escribe un aprendiz no tiene incidencia en el aprendizaje de sus compañeros (*interdependencia neutra*), y de la redacción competitiva, en la que ayudar al compañero puede significar que su texto sea más valorado que el propio (*interdependencia negativa*), las tareas de escritura colectiva, con *interdependencia positiva*, intentan animar al alumno a cooperar con sus compañeros. Algunos procedimientos de *interdependencia positiva* son:
    - Calificaciones colectivas. La nota final de cada aprendiz es el promedio de las calificaciones de todos los miembros de un equipo, por lo que cada individuo tiene interés en ayudar a mejorar las notas de sus compañeros.
    - Valorar positivamente las «ayudas» que cada aprendiz ofrece a sus compañeros, en forma de aportación de contenido para un texto, revisión de aspectos formales, lectura e intercambio de opiniones, etc.
    - Tareas de rompecabezas o puzzles, en las que cada miembro debe realizar una parte (un fragmento) de un todo (un texto), que se valorará de manera global.
  - Tienen evaluación sumativa (calificaciones finales) y formativa (cuestionarios de autorregulación individual y grupal). La evaluación formativa sobre el proceso de trabajo del equipo, a partir de encuestas y formularios de auto y heteroexploración, permite incrementar la conciencia y la responsabilidad del grupo y de cada uno de sus miembros, además de mejorar sus destrezas sociales de comunicación.

Hay que considerar que las actividades de composición grupal y oral son formas de trabajo cooperativo. Cuando dos aprendices coautores planifican un mismo texto, colaboran como iguales, se ayudan entre sí y aprenden el uno del otro; asimismo, al leer y expresar su opinión sobre un texto, un aprendiz lector «enseña» (expone, explica, argumenta, justifica) al autor-aprendiz una visión diferente del texto. Buena parte de los recursos empleados en las actividades del quinto capítulo proceden de esta propuesta metodológica.

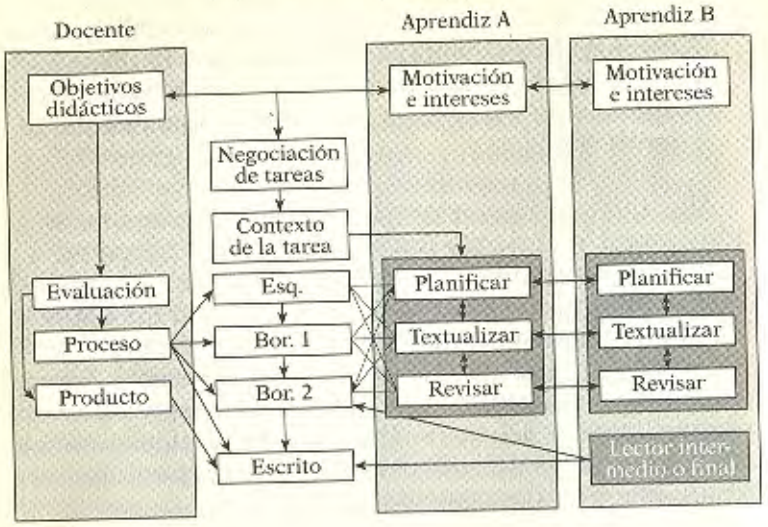
3.2. Enseñar a escribir

El marco metodológico en que se sitúa nuestra propuesta es el denominado *enfoque comunicativo* de la enseñanza de la lengua, que prioriza el aprendizaje del uso verbal en contextos significativos para el aprendiz (Lomas [comp.], 1996 y 1999; Lomas, Osoro y Tusón, 1993). También tenemos en cuenta los componentes que han priorizado otras propuestas metodológicas, como la gramática, los procesos de composición o el contenido académico de los textos (Cassany, 1990). Ofrecemos primero un modelo general de actividad de aula, que concretamos a continuación con dos propuestas de secuenciación o programación en unidades didácticas.

3.2.1. *Modelo*

Este modelo es la propuesta alternativa al que es más usual en los centros de secundaria, que hemos presentado más arriba (véase pág. 132):

Modelo para enseñar a escribir



Este modelo intenta superar las limitaciones del anterior. Tiene el objetivo de abrir las cajas negras, con el fin de que el aprendiz pueda desarrollar sus procesos de composición. De arriba a abajo, el docente negocia con el alumnado las tareas de composición que se realizan, para elegir las propuestas más motivadoras; éstas las hacen cooperativamente parejas o pequeños grupos de aprendices con la ayuda del docente, por lo que se compone en el aula. La evaluación abarca toda la tarea y tiene en cuenta tanto la versión final como los borradores o el diálogo entre los distintos sujetos. Comparando las dos secuencias observamos las siguientes particularidades, que agrupamos y comentamos en los apartados de *diseño, interacción y organización*.

3.2.1.1. Diseño de las actividades

Destacamos cuatro puntos: la importancia de escoger tareas significativas—tal como recuerda la citación inicial de este capítulo—; los distintos tipos de objetivos

específicos que se pueden plantear en la tarea; la importancia que pueden tener los borradores como elemento físico regulador del proceso, y la evaluación formativa:

- **Docente y aprendices negocian las tareas de composición**

La participación del alumnado en las decisiones curriculares sobre qué y cómo se enseña/aprende y, en concreto, sobre qué actividades de composición se hace, constituye un principio didáctico básico para fomentar la autonomía del aprendiz, para responsabilizarlo de lo que hace y para incrementar la motivación. También es un axioma decisivo en la composición, porque tomar decisiones sobre qué y cómo se escribe en cada contexto forma parte tanto del mismo proceso de composición como de las capacidades del redactor experto. Además, negociar las tareas directamente con el alumnado permite explorar las representaciones que se ha hecho de ellas; corregirlas, si viene al caso, y explicitar criterios de revisión del escrito y de evaluación de la tarea, que se podrán usar durante la composición. Las tareas que ofrecen contextos de escritura cerrados, previamente definidos, impiden que el aprendiz despliegue estas habilidades (véase pág. 133).

No hay duda de que las mejores tareas de composición son las auténticas: las que salen fuera del aula, tienen interlocutores y procesos comunicativos reales y obtienen respuesta. Por ejemplo, publicar una carta en un periódico, emitir un programa de radio por una emisora local, mantener correspondencia con otros grupos de aprendices, etc. Pero también es cierto que no siempre es fácil encontrar contextos auténticos que cumplan todos los requisitos necesarios para la explotación didáctica: que se ajusten a los contenidos de la programación, que interesen al alumnado, o que el docente conozca suficientemente. Refiriéndose a esta cuestión y en el marco de los proyectos, Dolz (1994, pág. 28) distingue tres tipos de situaciones de comunicación:

- *Situaciones auténticas*. Son contextos extraescolares verdaderos: correspondencia, anuncios, encuestas a la población, etc.

- *Situaciones de discurso del ámbito escolar*. Son situaciones auténticas dentro del ámbito escolar: diario del centro, escritos entre grupos y niveles diferentes, murales, etc.
- *Situaciones de «ficcionalización»*. Son contextos inventados que mantienen similitudes con la realidad: simulaciones, juegos de rol, etc. Por ejemplo, simular ser un abogado y argumentar a favor o en contra de las leyes de extranjería; simular ser un ecologista o un torero y escribir a favor o en contra de las corridas de toros.

Desde el ámbito de segundas lenguas, Martín Peris (1999) sugiere que las tareas del aula no deben ser forzosamente *auténticas*, pero sí *representativas* de los contextos y los usos reales de la comunidad: han de crear en el aula situaciones y circunstancias que permitan a los aprendices desarrollar los procesos y los usos lingüísticos relacionados con el contexto real extraescolar.

- **Objetivos específicos de enseñanza**

El procedimiento fundamental de aprendizaje de la composición es participar activamente en contextos significativos de comunicación escrita. En este marco, podemos distinguir varios tipos de objetivos específicos:

1) Adquirir información. Algunas actividades van dirigidas a incrementar los conocimientos del aprendiz sobre la lengua escrita (corrección, gramática, adecuación, cohesión), los procesos de composición o las actitudes y los valores de la escritura. Sobre los dos últimos puntos, que son los menos conocidos, véanse actividades nºs 2, 3 y 5 (págs. 279-296).

2) Incrementar la conciencia sobre la composición. La investigación sobre composición coincide en que la conducta madura muestra niveles más altos de conciencia y autorregulación de los procesos implicados en la producción escrita, de manera que un objetivo específico de enseñanza es que el aprendiz incremente el grado de conciencia sobre su actividad compositiva: que analice los distintos pasos que sigue, que se dé cuenta de los bloqueos que acontecen, que identifique y verbalice las emociones y las sensaciones que tiene, que las contraste con las de los compañeros y del docente, etc. Las actividades de las páginas 276, 279, 289, 315, 346 y 349 desarrollan este punto, entre otros.

3) Desarrollar procesos específicos. La investigación también ha mostrado que la conducta madura de composición se caracteriza por la capacidad de concentrarse selectivamente en diferentes subtareas de la composición en diferentes momentos. Es decir, ya que componer un escrito requiere solucionar problemas complejos y diversos, los redactores expertos adoptan la estrategia de resolver cada uno de estos aspectos por separado, en lugar de intentar abordarlos todos a la vez. Por este motivo, otro objetivo específico de enseñanza consiste en desarrollar de manera intensiva cada uno de los subprocesos de la composición. Tienen este objetivo las actividades de *modelación* de técnicas de composición (torbellino de ideas, explorar temas, esquemas, revisión por parejas, etc.; véase págs. 307, 309, 315, 325, 343-353). La tarea de *composición de párrafos* (pág. 354) muestra una secuencia casi completa de modelación.

El trabajo específico en cada uno de estos objetivos incrementa el aprendizaje si se relaciona con el resto de aspectos de la composición. Conviene no perder de vista que ésta es una única actividad que se produce en un contexto significativo, de manera que su enseñanza debe ser más *global* que *atomística*. La investigación ha mostrado que los diversos subprocesos o componentes de la composición interaccionan estrechamente durante toda la actividad escritora, de manera que se alimentan mutuamente; por ejemplo, la revisión que realiza el autor puede ser más profunda y exhaustiva si planifica con detalle el escrito y la composición, porque planificar aporta criterios y expectativas que sirven de referencia para revisar.

- **Los borradores son instrumentos didácticos para la composición**

Las producciones intermedias (listas, esquemas, borradores, autocorrecciones, etc.; marcadas en el modelo con las iniciales *Esq.* y *Bor.*: *esquema* y *borrador*) constituyen otra clave para abrir las cajas negras. Tienen estas utilidades:

- Permiten «segmentar» el proceso completo de composición en distintas fases o etapas, centradas en la elaboración sucesiva de productos intermedios: una lista de ideas se relaciona con la generación de contenido; un esquema, con la organización de ideas; un primer borrador con la textualización; un borrador final con la revisión ortotipográfica, etc. Esta «segmentación» de los requisitos de la composición facilita tanto la tarea de producción del autor como la intervención de colaboradores.
- Permiten analizar los procesos que despliega el aprendiz, más allá de la versión final. Muestran el camino, los rodeos y los atajos que sigue. Quizá ofrezcan menos datos que el diálogo o la oralización simultánea (decir lo que se piensa en cada momento) o retroactiva (decir lo que se pensó) del pensamiento, pero al ser escritas pueden guardarse y utilizarse tiempo después de la composición.
- Son materiales de apoyo para las actividades de revisión por parejas y tutoría entre docente y aprendiz.
- Son fuente de ideas y sugerencias para otros textos. En la elaboración de borradores, el autor explora subtemas y caminos que al final pueden abandonarse; la conservación de este material permite reaprovechar estos ensayos en situaciones posteriores.

Además, el interés por estas producciones fomenta actitudes positivas hacia la escritura: pone énfasis en el proceso, descarga el valor excesivo y a veces tremendo que llegan a tener las versiones finales, anima a la lectura y a la autorrevisión. En resumen, conviene guardar todo el material escrito

que se genera en cada tarea, en una especie de registro o «expediente»: la *carpeta* es un excelente entorno para archivarlo.

- **La evaluación tiene carácter formativo y se integra en la tarea**

La evaluación de la composición no es un ejercicio separado (una prueba), sino que la componen las diferentes actividades de intercambio de información que se producen desde el inicio hasta el final de la tarea: el diálogo entre compañeros, la tutoría docente-aprendiz o la autorrevisión de borradores. Adopta una perspectiva decididamente formativa: pretende recoger datos para que el aprendiz pueda mejorar tanto su proceso de composición y su dominio de la lengua como la calidad del escrito. Por esta razón, el docente prepara y gestiona distintos instrumentos (pautas, cuestionarios) y actividades (diálogos, trabajo en grupos) de evaluación, con dos objetivos:

- Fomentar que el aprendiz autorregule el proceso de composición y de aprendizaje; enseñarle a hacerlo: a usar los procedimientos auto y heteroevaluativos, a interpretar los datos recogidos, a modificar su conducta.
- Recoger información sobre las actividades didácticas realizadas (aprendizajes realizados, utilidad, puntos fuertes y débiles) para actualizar el currículum y planificar las prácticas futuras.

Por este motivo, la evaluación no se centra únicamente en la calidad lingüística del escrito producido, sino que abarca toda la actividad escritora realizada (productos generados, procesos seguidos, actitudes y valores implicados) y la dimensión didáctica de la tarea (actividades realizadas, «andamiaje» ofrecido por el docente, significación de la tarea, etc.).

3.2.1.2. Interacción

Exponemos sucintamente las distintas posibilidades y funciones que pueden darse en las dos modalidades de do-

cente-aprendiz y aprendiz-aprendiz. En el capítulo siguiente se tratan los modos de interactuar y su enseñanza.

- **El docente colabora con el autor: escribe en el aula y para el aula**

La función del docente en la composición cooperativa va mucho más allá del asesoramiento en la tarea: se puede —¡se debe!— empezar a escribir con los aprendices y ofrecerles modelos «expertos» del proceso de composición. De hecho, ésta es una de las reivindicaciones didácticas de los proyectos norteamericanos de redacción (NWP, 1992; Golberg, 1989, pág. 67), formulada de manera contundente con el principio: «Los docentes de composición tienen que escribir» (véase pág. 199).

Una de las limitaciones de los ejercicios de redacción en secundaria es que el aprendiz carece de modelos de composición, porque suele escribir solo en casa —o en el aula en situación de examen—. En el mejor de los casos tiene modelos de *escritos* acabados, que se leen y comentan en clase, y que le indican lo que se espera que sea capaz de conseguir; pero no de *procesos*: raramente ve a un autor en acción, experto o no, que le muestre los caminos por los que se llega al texto final. El docente es el autor más experimentado que hay en clase y el que puede dar ejemplo:

- Lleva a clase sus escritos en los distintos estadios de elaboración (lista de ideas, borradores, reformulaciones), con el fin de mostrar el proceso que sigue y los diversos productos que va generando.
- «Modela» los procesos de composición del aprendiz haciendo demostraciones prácticas de técnicas particulares (mapas conceptuales, torbellino de ideas, escritura automática, etc.). Ante la clase o en tutorías con individuos o grupos reducidos de aprendices, puede escribir «en público» en la pizarra o en un retroproyector, oralizando el flujo de su pensamiento. Los aprendices pueden preguntar, pedir aclaraciones y, a continuación, «ensayar» o «adaptar» la experiencia demostrada.
- Ayuda a aprendices concretos a superar bloqueos y limitaciones. Puede ponerse a escribir con ellos su

texto, mostrando cómo intentaría superar los problemas que se han presentado, buscando ideas, encontrando palabras para formular ideas, revisando.

Además, el docente también actúa como gestor de la actividad: negocia y plantea la tarea, explora las representaciones que cada aprendiz se ha hecho de ella, tutoriza el trabajo de cada grupo, atiende las dudas que se planteen, actúa como lector experto en la revisión, etc. En resumen, guía el trabajo del grupo, interviene únicamente cuando es necesario y fomenta la autonomía de cada aprendiz de autor. En cualquier caso, hay que evitar el fenómeno denominado «apropiación del texto» (Reid, 1994) por el que, conscientemente o no, docente y aprendiz permiten que éste tienda a escribir lo que el primero querría que escribiera, desentendiéndose de sus intereses personales; al contrario, el aprendiz ha de encontrar su propia voz, su estilo personal y sus técnicas para la composición.

Acabamos con una anécdota ilustrativa. En un curso de composición para docentes en ejercicio, fotocopiamos un borrador nuestro para comentar en clase. Sin saber quién era su autor, el alumnado se lanzó a criticarlo con la crueldad habitual con que los humanos nos referimos a los escritos ajenos. Al final de la crítica exhaustiva, confesamos que el texto era nuestro y, en el silencio que causó la noticia, saltó una maestra: «Profesor, esto me da una esperanza. Porque si usted escribió *esto*... significa que yo no estoy perdida, que todavía puedo aprender». Esta anécdota es ejemplificadora de los efectos que puede tener para la clase que los docentes mostremos en público nuestras producciones intermedias imperfectas, que mostremos todo el trabajo ímprobo que hay detrás de un escrito, y que generemos en el aula una atmósfera de tolerancia y aceptación de la crítica. El aprendiz puede descubrir que los escritos que ahora son perfectos pasaron por fases previas de proyectos llenos de errores, que el docente —su modelo más inmediato— también debe revisar y reformular sus escritos y también sufre como el aprendiz. En palabras de Trimmer (1980, pág. 78):

> Sólo somos escritores que intentamos ayudar a los otros a mejorar su composición. Como prueba de buena

confianza, podemos ponernos a escribir con los alumnos —a la vez y bajo idénticas condiciones—, para que se den cuenta de que a nosotros también nos humillan y nos humanizan nuestras propias consignas de escritura. Les podemos mostrar no sólo nuestros esfuerzos animosos sino también los borradores superficiales, los inicios descuidados o las revisiones tediosas, para que se den cuenta de que *también sentimos lo que ellos sienten*.

- **Los aprendices cooperan durante la tarea compositiva**

El hecho de que las tareas sean cooperativas y no individuales permite que se creen contextos de interacción entre compañeros y que haya conversación sobre su actividad compositiva. Más arriba hemos mencionado los beneficios de esta conducta. Ahora vamos a detallar algunas de sus formas:

- Diversos aprendices trabajan juntos durante toda la composición y elaboran un escrito completo a cuatro o más manos. En esta opción el aprendiz negocia todos los aspectos del texto y de la composición con coautores.
- El aprendiz trabaja solo, en principio, y la responsabilidad —la autoría— del texto es individual, pero cuenta ocasionalmente con la ayuda de compañeros para resolver tareas específicas:
  - un grupo le ofrece ideas para el texto durante la planificación;
  - un compañero le ayuda a organizarlas en un esquema;
  - otro lee un borrador y le da una visión de lector intermedio;
  - un equipo de «correctores» preparado con diccionarios y gramáticas revisa la ortografía de la versión final, etc.

  En esta opción es interesante relacionar el tipo de interacción (pareja, grupo pequeño, equipo preparado) con el objetivo de la tarea. Por ejemplo, para generar ideas es útil un grupo de 4 o más personas, pero para explorar las percepciones de un lector puede ser más útil una interacción cara a cara por parejas. En cambio, tener que componer un escrito de arriba abajo entre 6 u 8 manos puede resultar extremadamente costoso, si todos los coautores deben trabajar siempre juntos.

- Los aprendices pueden actuar como destinatarios finales de los textos —y no sólo como lectores o coautores intermedios—. En el aula, se pueden dirigir escritos auténticos los unos a los otros, al margen de que utilicen a terceros para elaborarlos.

Conviene no confundir este tipo de prácticas compositivas con la denominada *escritura colectiva*, en la que un grupo aleatorio de alumnos crea un texto de tipo creativo (cuento, historia fantástica o de disparates) a partir de juegos de azar e imaginación. Nuestra propuesta pretende fomentar aprendizajes cognitivos y lingüísticos que van bastante más allá de la creatividad y el juego —sin discutir su importancia—, y también organiza las diversas tareas y subtareas compositivas de forma más controlada. No es necesario aclarar que estas propuestas cooperativas se pueden compaginar con tareas total o parcialmente individuales.

Algunos docentes objetan como inconveniente a este tipo de práctica cooperativa que la autoría final de los escritos se diluye en las diversas interacciones que se realizan durante la producción y, en consecuencia, que es bastante discutible determinar quién es el autor de un escrito y a quién se debe atribuir la calificación global que haya merecido. Más arriba (véase págs. 33 y 98) hemos resaltado la concepción social y polifónica de la composición, por lo cual no consideramos que este hecho sea un inconveniente: todas las palabras que utilizamos son prestadas por otros, por nuestra comunidad, y llega a ser lógico que el mejor redactor sea el que sabe apropiarse mejor de las palabras y las ideas de los demás —y en ningún caso hay que confundir esto con el plagio.

Otra objeción que plantean algunos docentes respecto al uso de la conversación entre aprendices mientras escriben es que puede generar interferencias lingüísticas entre oralidad y escritura: lo que dialogan los alumnos coautores, con un registro coloquial, elíptico e improvisado (con los rasgos agramaticales típicos de la oralidad informal), puede infiltrarse en el texto escrito que están produciendo, el cual debe previsiblemente mantenerse en un registro más formal y gramatical; esta mezcla de registros puede llevar a la confusión del aprendiz. Al contrario, creemos que el alumnado distingue perfectamente los dos contextos comunicativos que se solapan en una secuencia de escritura cooperativa: lo que se escribe a un destinatario (normalmente ajeno a la clase) para conseguir un objetivo, y lo que se dialoga con los compañeros, con el propósito de mejorar el escrito. De acuerdo con Halliday (1985, pág. 15), si «escribir y hablar no son dos maneras de realizar lo mismo, sino dos formas de realizar cosas diferentes», en las secuencias de escritura cooperativa podemos ver un buen ejemplo de cómo hablar y escribir se utilizan simultáneamente con diferentes destinatarios para conseguir distintas finalidades.

3.2.1.3. Aspectos organizativos

Las cuestiones organizativas (infraestructura, recursos, horario) tienen influencia determinante en la actividad del aula. Destacamos:

- **Número de horas de dedicación.** Se debe dedicar buena parte del tiempo de instrucción a escribir, no sólo en áreas de Lengua, sino también en todo el currículum. Para Grabe y Kaplan (1996, pág. 270), «si concebimos escribir como un instrumento básico de aprendizaje [...], de exploración del mundo y de interacción con los demás, tiene que ser una práctica corriente; tiene que ser una práctica diaria en el aula». También es relevante tener en cuenta que la composición escrita es la habilidad lingüística más compleja, en el sentido de que engloba al resto de destrezas (véase pág. 39).

- **Ratios de clase y dedicación del docente.** La dedicación que cada docente puede ofrecer a los aprendices está limitada por la cantidad de alumnado y de horas lectivas que debe atender. En este sentido, es bastante orientativa la declaración de principios sobre calidad educativa en la enseñanza postsecundaria de la composición, de la asociación de profesores de inglés de los EE.UU. (NCTE, 1998, pág. 6), que sugiere, entre otros puntos, que «no se admitan más de 20 aprendices en una clase de composición» o que ningún docente «tenga que enseñar a más de 60 estudiantes en un mismo período», con el fin de que pueda dedicarse a corregirles y a atenderles individualmente.
- **Tecnologías.** Tampoco hay que olvidar que —nos guste o no— hoy en día la escritura se usa básicamente con tecnología digital (véase pág. 96), de manera que los centros también deberían estar equipados con los recursos necesarios para poder usarla y aprenderla de esta manera, sobre todo a partir de secundaria.

Estos aspectos pueden determinar que los aprendices tengan oportunidades frecuentes de escribir en el aula y que el docente pueda cooperar personalmente con ellos, además de poder disponer de los recursos tecnológicos más corrientes hoy en día. Así no sólo se incrementa la calidad de la enseñanza de la composición, sino también la motivación que unos y otros pueden tener en ella.

En resumen, esta secuencia concibe la enseñanza de la composición de manera cercana al uso escrito corriente. Entre otros aspectos, exige que el aprendiz escriba en el aula, que se socialicen los procesos de composición (que se hable de lo que se escribe, que se trabaje por parejas y en pequeños grupos), y que se cree en el aula una atmósfera desinhibida de colaboración entre compañeros. Plantea la necesidad de que las tareas de composición se negocien con los aprendices, y de que se estructuren en fases o partes que permitan trabajar selectivamente diferentes procesos de composición. Lo que queda pendiente es determinar de qué manera se planifica y sistematiza secuencialmente (tiempo, unidades y fases) en el aula este modelo.

3.2.2. *Progresión comunicativa*

Ya en las primeras etapas del desarrollo del enfoque comunicativo, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras, se propusieron distintos modelos de programación de las actividades del aula (entre otros: Gower y Walter, 1983; Finocchiaro y Brumfit, 1983, págs. 111-134, y Matthews *et al.* 1985, págs. 1-17). Estos modelos identifican las diversas fases de enseñanza-aprendizaje de una función comunicativa, determinan la progresión o el paso de la una a la otra, y proponen recursos didácticos variados para realizar cada fase en clase. Pero tienen claras deudas de la metodología audiolingual y estructuroglobal anterior, que atomizan los aprendizajes y los programan con una mecánica todavía conductista.

A partir de las primeras críticas hacia el enfoque comunicativo (Swan, 1985) y de la constatación de que, en la práctica, estas programaciones podían tener escasos momentos o tareas auténticamente comunicativas, se inició el análisis de las actividades del aula para determinar cuáles son las características lingüísticas y didácticas que determinan que en una tarea se produzca intercambio real de información y no una repetición mecánica de estructuras lingüísticas. Estas investigaciones abrieron el camino hacia desarrollos posteriores del enfoque comunicativo, como el trabajo por tareas o proyectos.

A pesar de que estos modelos de programación se centran sobre todo en las habilidades orales y en los niveles iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera, pueden aplicarse perfectamente a la enseñanza de la composición en lengua materna. Tienen la ventaja de que ofrecen un esquema claro y minucioso de organización de las actividades en el aula, que no se apartan radicalmente de muchas de las prácticas actuales y que permiten aprovechar los materiales que aporta el libro de texto. Son una buena propuesta cuando no es posible trabajar, por el motivo que sea, con modelos didácticos más ambiciosos y globales como los proyectos.

3.2.2.1. El triángulo

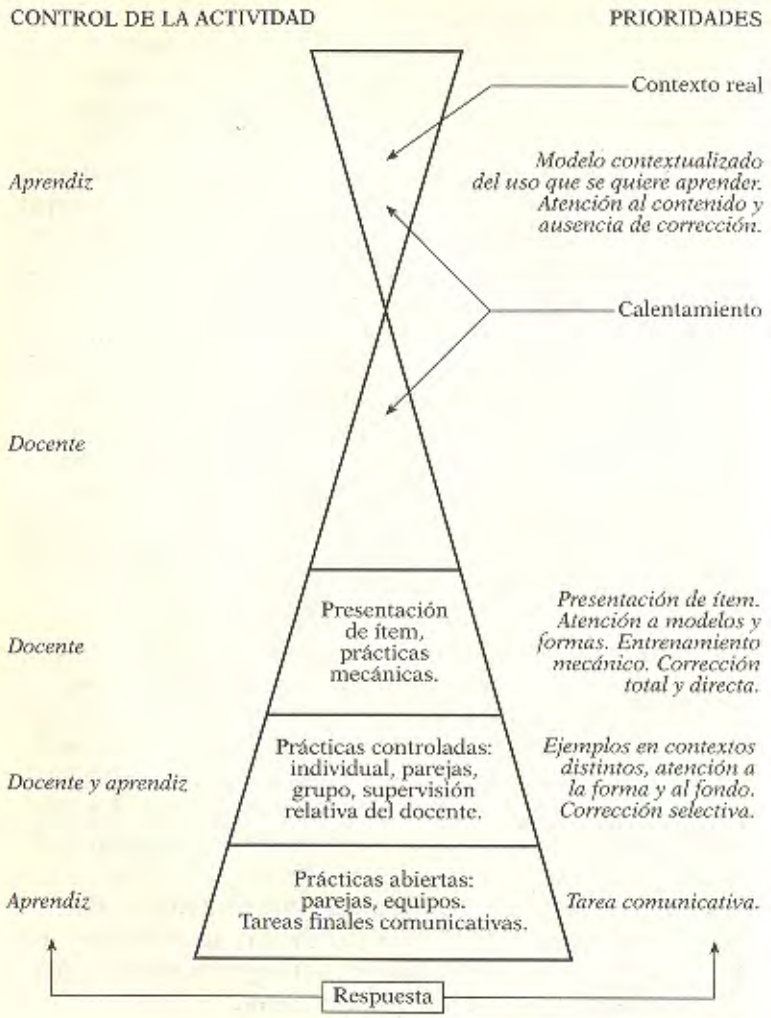
Este esquema de McDowell (1983, página siguiente) —denominado coloquialmente *triángulo*— recoge las aportaciones de la bibliografía anterior sobre planificación de actividades en el marco del enfoque comunicativo.

El modelo corresponde a una unidad completa de aprendizaje, que podría equivaler a una unidad temporal cerrada (una clase, las clases de una semana, etc.), para evitar la dilación de la unidad y la consiguiente desmotivación del alumnado por olvido o dispersión. Cada unidad se propone enseñar un determinado tipo de uso lingüístico, formulado en términos funcional (informar, argumentar, saludar, etc.) o textual (carta, resumen, etc.). El triángulo se debe leer de arriba a abajo, desde que el aprendiz es expuesto por primera vez al uso objeto de aprendizaje hasta que lo domina con destreza y autonomía en tareas comunicativas. Distinguimos estos componentes o fases, que ejemplificamos en una secuencia destinada a aprender a redactar biografías de personajes:

- **Contexto real**. Tiene el objetivo de poner en contacto al aprendiz por primera vez —como mínimo de manera formal en clase— con el uso lingüístico que aprenderá. Es importante que el alumnado tome conciencia de lo que tiene que aprender, de lo que tendrá que saber hacer al final de la secuencia, que aporta también los criterios de evaluación que se pueden usar al final del proceso; y también presentar la muestra de manera contextualizada (fotografías, información sobre los autores, formato escrito real) y dirigir la atención del aprendiz hacia la comprensión del significado del uso; aquí la forma tiene menos importancia.

Por ejemplo, se pueden llevar a clase diversas biografías más o menos breves de personajes interesantes para los aprendices (cantantes, deportistas, actores), con fotografías, extraídas de la prensa. Primero con formato real, el grupo puede identificar el género textual (prensa escrita, artículo, biografía) y comentar los aspectos gráficos (fotografías, tipografía, etc.). Después, con fotoco-

El triángulo: organización de las tareas



pias para todos, se puede hacer una primera lectura para identificar a los personajes, relacionarlos con las fotos, determinar sus rasgos personales, la actividad que les hizo famosos, etc.

• **Calentamiento.** Es una fase optativa, inicial e introductoria de la actividad. Tiene el objetivo de preparar psicológicamente al aprendiz para la secuencia. Equivale a los ejercicios gimnásticos que realizan los futbolistas antes de iniciar un partido. Se suele llevar a cabo con actividades motivadoras, participativas y breves, verbales o no verbales, con un importante componente lúdico. Pueden o no estar relacionadas con el ítem objeto de aprendizaje y coincidir o no con la fase anterior. En nuestro ejemplo, se puede hacer un juego para relacionar fotos y textos: se reparten las fotos de los personajes a un grupo de aprendices y los escritos correspondientes, con las biografías, al otro, para que los emparejen.

• **Presentación de ítem.** Tiene el objetivo de ofrecer al alumnado el material lingüístico necesario para producir el uso que se está aprendiendo. Consta de actividades receptivas y analíticas centradas en los aspectos lingüísticos más relevantes del uso correspondiente. En las primeras, los aprendices leen con atención modelos de textos (que pueden o no coincidir con los de fases anteriores) para detectar su estructura, sus partes, su organización de la información y de los párrafos. En las segundas, los aprendices analizan algunas de las formas gramaticales más características de los textos: identifican los tiempos verbales usados, los conectores que marcan las relaciones entre las ideas, etc. Se realizan actividades cerradas (de respuesta convergente o única) y más o menos mecánicas (copiar, hacer listas, completar paradigmas verbales) sobre elementos gramaticales aislados para entrenar al aprendiz en el dominio de la producción. La supervisión del docente es directa, se centra en los aspectos formales y busca corrección y precisión.

En nuestro ejemplo, los aprendices pueden identificar los tiempos verbales (pretérito indefinido o imperfecto, presente histórico; aspecto perfectivo) y buscar formas equivalentes con otros verbos; verificar la organización cronológica de las biografías (desde el nacimiento hasta la actualidad); hacer listas de marcadores discursivos de progresión cronológica (*de joven, más adelante, a los 25 años*); identificar y clasificar los incisos sintácticos; restaurar todas las elipsis de sujeto o cualquier otro aspec-

to gramatical que tenga presencia relevante en las biografías.

• **Prácticas controladas.** Tienen el objetivo de facilitar contextos variados *pre* o *cuasicomunicativos*, en los que el aprendiz ejercita las formas lingüísticas adquiridas en la fase anterior, de manera contextualizada y con un mayor margen de autonomía. Los ejercicios tienen respuesta más abierta, trabajan con textos completos o fragmentos extensos, reproducen usos verosímiles, etc.; pero aún ofrecen bastante ayuda al aprendiz: guían la respuesta con modelos, incorporan guías y pautas lingüísticas, etc. El docente hace ahora una corrección selectiva sobre las dificultades más relevantes de forma o significado.

Son prácticas controladas los ejercicios de completar biografías empezadas; generar y organizar ideas, siguiendo las pautas del docente; reparar escritos no cohesionados (véase *Autobiografía*, pág. 331); linearizar cronogramas; transformar el registro de una biografía de más coloquial a más formal, u ordenar frases y fragmentos de una biografía, etc.

• **Prácticas abiertas o comunicativas.** Son las tareas comunicativas finales, de respuesta totalmente abierta, nada o poco pautadas, en las que el alumnado ejercita libremente los aprendizajes lingüísticos realizados. El docente supervisa los aspectos organizativos de la actividad y atiende sólo a los errores que inciden en la comunicación. En nuestro ejemplo, el alumnado podría hacer una recopilación de biografías de los personajes preferidos de la clase para publicar en el periódico del centro, o un concurso de biografías sin nombre que hay que adivinar, para los compañeros de otra clase, etc.

Cada una de las tareas que componen este proceso debería contener los mecanismos particulares de evaluación formativa. La valoración de los textos producidos en las tareas finales ha de tener en cuenta los aspectos lingüísticos negociados entre docente y alumnado en la fase primera de contexto real. Además, la progresión mantiene estos criterios:

• **De las habilidades receptivas a las productivas.** La secuencia se inicia con tareas variadas de comprensión lectora (comprensión de ideas generales, de detalles, inferencia de implícitos) y avanza hacia la producción del aprendiz. Los textos que se comprenden actúan de *input* o de modelo lingüístico y tienen una importancia notable para la adquisición de cada género escrito. Conviene destacar que el alumnado debe adquirir los usos escritos de su comunidad lingüística, de manera que conozca los textos previos al que producirá, que son los que conoce su interlocutor.

• **De la maestría conductual al uso flexible.** La secuencia también sigue otro eje que avanza desde el entrenamiento pautado y progresivo de conductas lingüísticas relativamente mecánicas e inflexibles (ortografía, identificación de modelos, técnicas de composición, etc.) hasta las tareas finales, de carácter plenamente comunicativo, en las que el alumnado puede experimentar los usos lingüísticos con libertad, creatividad y flexibilidad. Si las primeras fases son más atomizadas y totalmente predictibles, las actividades finales resultan más globales, abiertas e imprevisibles.

• **El control de la actividad y el triángulo.** El control de las actividades varía durante la secuencia según los factores anteriores. En las etapas iniciales y receptivas de entrenamiento pautado, el docente dirige la actividad y tiene más protagonismo en el aula; mientras que en las etapas comunicativas finales, el alumnado asume toda la responsabilidad de los usos lingüísticos. El reparto del control se indica en el esquema con la forma geométrica triangular de la secuencia: los puntos estrechos corresponden al control del docente y los anchos, al del alumnado.

Este modelo se debe entender como un esquema general de organización de actividades y de progresión de aprendizaje, que puede variar según las particularidades de cada objetivo o secuencia. Así, las unidades que contengan un bagaje gramatical relevante otorgarán más relevancia a la presentación de ítem, mientras que las que ejerciten las técnicas de composición tendrán más prácticas controladas.

3.2.2.2. Características

Como ya se mencionó en la presentación, propuestas posteriores del enfoque comunicativo han dedicado esfuerzos a identificar los rasgos que deben tener las tareas, con el fin de garantizar su carácter comunicativo. Estas investigaciones constituyen un complemento al modelo anterior, porque especifican cómo debe usar el escrito el aprendiz al final de la secuencia y, por tanto, en qué condiciones hay que evaluar si realmente ha aprendido el objetivo previsto. A partir de McDowell (1983),

Características de las tareas comunicativas

- Contexto. ¿La tarea se inserta en un contexto comunicativo (enunciador, destinatario, propósito)? ¿Tiene propósito comunicativo? ¿Trata de algo que querrá hacer el aprendiz con la lengua? ¿El aprendiz sabe para qué está realizando la actividad?
- Respuesta (*feedback*). ¿La tarea tiene respuesta? ¿El aprendiz puede saber si ha conseguido su propósito?
- Discurso. ¿Trabaja con textos completos? ¿Mantiene la estructura y el registro propios del género y tipo textual?
- Autenticidad. ¿Utiliza lenguaje *real* en situaciones *reales*? ¿Es lenguaje *auténtico*? ¿Es el que usaría un nativo fuera del aula en la misma situación?
- Vacío de información (*información gap*). ¿La tarea plantea un vacío de información intelectual (datos, opiniones) o afectiva (emociones, actitudes)? ¿Es necesario informar o recibir algún dato?
- Habilidades comunicativas. ¿El aprendiz practica la producción y la recepción de textos? ¿El aprendiz procesa el discurso en tiempo real?
- Elección. El aprendiz puede elegir lo que quiere decir? ¿Puede elegir cómo lo quiere decir, con qué palabras? ¿La tarea tiene un grado de incertidumbre?
- Dinámica de grupos y función del aprendiz. ¿El aprendiz trabaja en pareja o en grupo? ¿Qué grado de control tiene el aprendiz sobre la actividad y sobre el material? ¿Tiene posibilidades de tomar la iniciativa?
- Importancia de los errores. ¿Los errores tienen una importancia según el objetivo de la actividad? ¿Se usan criterios evaluativos de comunicabilidad y adecuación al contexto?

proponemos esta lista de criterios, en forma de preguntas de análisis (véase cuadro en página anterior).

Como mínimo tendrían que cumplir estos criterios las tareas finales del modelo anterior.

3.2.3. *Proyectos y tareas*

El trabajo por proyectos es seguramente la propuesta didáctica que merece más interés en los últimos años entre el profesorado de lengua. Ámbitos bastante diversos como la educación básica en lengua materna o la enseñanza de idiomas extranjeros a adultos confluyen en esta propuesta, aunque presenten matices concretos, mantengan tradiciones a veces diferentes y no siempre coincidan en la terminología.

a) Tradiciones y grupos

En la enseñanza de una primera lengua, el trabajo por proyectos (Zabala, 1995, pág. 90; Dolz, 1994, pág. 25) clava sus raíces en las ideas del filósofo norteamericano John Dewey, que tuvieron mucha influencia en la educación de finales del siglo pasado: en la convicción de que la experiencia deja una fuerte huella en el pensamiento y en el énfasis en promover las iniciativas personales del aprendiz. Seguidores de Dewey que desarrollaron estas ideas son Kilpatrick, que delimitó formalmente el *Método de proyectos* (*The Project Method*) en 1918; el belga O. Decroly, que propuso el *centro de interés* como núcleo de actividad que conecta la enseñanza con las necesidades sociales del niño, y el francés C. Freinet, que propuso numerosas técnicas de trabajo para llevar a cabo proyectos concretos en el aula.

En nuestro país y sobre todo en Catalunya, las técnicas Freinet (1968 y 1969) han sido las más difundidas y utilizadas entre los maestros de primaria. El *texto libre*, el *diario escolar* o la *correspondencia interescolar* se proponen despertar la motivación de los alumnos a partir de la experiencia personal y libre de la expresión escrita. Los chicos y chicas realizan actividades colectivamente

en el aula, en forma de proyectos de trabajo, en los que es más relevante la motivación y la iniciativa personal que la técnica en sí. Además, la propuesta de guardar las producciones que realiza el aprendiz en los famosos *Libros de vida* o *Libros de clase* constituye un claro precedente de las propuestas actuales de la carpeta.

Las propuestas y referencias bibliográficas que desarrollan el trabajo por proyectos son hoy en día numerosas y diversas: «Proyectos para aprender lengua», 1994; «Enseñar a escribir», 1996. Entre otros, cabe destacar el grupo de la Universidad de Ginebra (Dolz y Schneuwly, 1996) y, en nuestro país, el de la Universitat Autònoma de Barcelona (Camps y Colomer [comp.], 1998), pero las revistas de didáctica españolas (*Articles*, *Signos*, *Textos*, etc.) publican muy a menudo comentarios y ejemplos de experiencias en esta línea, bajo el título de *proyectos* o también de *secuencias didácticas*. También Hernández Aguilar y Sepúlveda Barrios (1993) fundamentan y ejemplifican propuestas para secundaria, entroncadas con la tradición de las *tareas* comunicativas de idiomas extranjeros.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el trabajo por *proyectos (project work)* o por *tareas (communivative task)* tiene un desarrollo importante tanto en inglés (Candlin y Murphy [comps.], 1987; Nunan, 1989; Ribé y Vidal, 1993) como en castellano («Enfoque por tareas», 1990; Giovannini *et al.*, 1996) y afecta tanto al diseño de currículos o materiales didácticos como a la planificación de la actividad en el aula. Tiene su origen en las carencias de los primeros modelos nocional-funcionales y en el análisis de los criterios que se han formulado en el apartado anterior —sin olvidar los orígenes pedagógicos y filosóficos de Dewey—. Pone énfasis en enseñar la lengua *a través de* la comunicación, en lugar de hacerlo *para* la comunicación, de manera que los contextos comunicativos no son la meta de llegada del proceso de aprendizaje, sino la motivación inicial, el arranque de toda la actividad didáctica.

En este ámbito, la denominación más general es la de *tarea*, que se refiere a cualquier actividad (Zanón, 1990, pág. 22) que:

a) sea representativa de los procesos de comunicación de la vida real;
b) sea identificable como unidad de actividad en el aula;
c) se dirija intencionalmente hacia el aprendizaje de la lengua, y
d) esté diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Así, son tareas tanto la redacción de una nota para informar al conserje del colegio de que un grupo llegará tarde a clase (una única actividad, en principio), como una investigación sobre los hábitos deportivos de los alumnos del centro (una tarea compleja que incluiría subtareas de elaboración de una encuesta escrita, administración a una muestra real de personas, vaciado, discusión de resultados, etc.; y que, por tanto, abarcaría habilidades y ejercicios muy diversos). Para clasificar esta heterogeneidad, Ribé (1994, pág. 48) distingue tareas de *1ª, 2ª o 3ª generación*, según sean simples o compuestas de entramados de otras tareas, y reserva la denominación *proyecto* para las últimas.

b) Características

Aparte de ámbitos, orígenes y autores, el trabajo por proyectos comparte estas cualidades:

• **Énfasis en la actividad comunicativa.** En los proyectos de lengua, la idea pedagógica de que la experiencia personal determina el aprendizaje coincide con la visión pragmática de la lengua y con la importancia que tiene el contexto en la elaboración de los significados comunicativos.

Aprender lengua no consiste sólo en conocer los significados de las palabras que se usan habitualmente en cada contexto, sino que requiere saber comprender la intención con que se usan en cada situación concreta. Por ejemplo, *desayuno a las 10* tiene un único significado general, según el diccionario, pero sugiere intenciones diferentes según los contextos (*no puedo ir a la cita, tienes que*

llegar a esta hora, estoy en ayunas hasta esa hora, a las 2 ya tengo hambre, etc.), de manera que aprender lengua no quiere decir sólo conocer el significado semántico de estas cuatro palabras, sino adivinar el valor que adquieren en cada situación. En consecuencia, el aprendizaje de la lengua ha de partir de la experiencia comunicativa auténtica, de actividades reales de comunicación en las que participen los aprendices, con el fin de que éstos puedan relacionar formas lingüísticas con contexto, propósito y significado.

• **Atención a los intereses y las necesidades del alumnado.** Los aprendices se apoderan de las actividades y de los conocimientos que les interesan, según sus necesidades sociales. Por tanto, los proyectos del aula tienen que conectar con lo que el aprendiz quiere poder hacer fuera del aula, con sus intenciones comunicativas, con los temas sobre los que quiere leer y escribir, y con los contextos en los que quiere participar. En la medida en que este hecho se cumpla, el alumnado estará motivado para el aprendizaje.

• **Lengua como instrumento de trabajo.** Al margen de que el objetivo de la tarea sea el aprendizaje lingüístico o de que el producto final también sea un objeto verbal, la lengua es el instrumento fundamental con que se plantean, se desarrollan y se revisan los proyectos en clase. Buena parte del potencial de aprendizaje radica en este hecho.

• **Integración de las cuatro habilidades.** El uso de la lengua en contextos reales es global; los papeles de emisor y receptor se intercambian habitualmente en la conversación y también es corriente que saltemos de discursos orales a escritos. Los proyectos tratan la lengua de esta manera y ejercitan de manera paralela e integrada todas las habilidades lingüísticas, aunque el producto final se vehicule sólo de forma oral o escrita.

• **Interdisciplinariedad y globalización.** Al realizar experiencias de comunicación real, los proyectos tratan todo tipo de temas culturales y plantean la enseñanza lingüística de manera global. Esto permite desarrollar proyectos interdisciplinarios entre distintas áreas del currículum escolar.

• **Secuenciación de actividades.** Todos los proyectos constan de un número variable de tareas, ordenadas según una progresión determinada, que permiten conseguir el propósito establecido y generar los aprendizajes previstos. El número y el tipo de tareas (básicas, capacitadoras, abiertas/cerradas) varían según la complejidad del proyecto. Esta diversidad permite atender a objetivos diversos de orden lingüístico: desarrollar habilidades orales y escritas, profundizar en la reflexión y el conocimiento gramatical, etc. En los proyectos de escritura, la concepción de la composición como un conjunto de tareas o subprocesos remata todavía más esta estructura secuenciada.

Destacamos también algunos de los inconvenientes que presenta esta propuesta:

• **La negociación entre docente y alumnado.** Atender a los intereses del aprendiz exige aceptar las sugerencias que vaya haciendo y darles respuesta didáctica (materiales adecuados, conocimientos lingüísticos, actividades). Dado que los intereses evolucionan a lo largo del curso y a medida que se aprende, se exige que el docente trabaje sobre la marcha. No siempre es fácil compaginar la inmediatez de los intereses del aprendiz con el tiempo de preparación que necesita la educación; pero también es evidente que un proyecto «sugerido» —o impuesto— por el docente, con la mejor voluntad, tendrá menos interés que otro que surja del alumnado. Por otra parte, las necesidades y los intereses del alumnado tampoco son espontáneos o independientes del docente; éste debe intervenir en clase para descubrirlos, animarlos y llevarlos a la práctica del aprendizaje.

• **Objetivos y contenidos de aprendizaje y currículum.** La globalidad y la interdisciplinariedad de los proyectos ofrece resistencias a la segmentación en objetivos y contenidos específicos de aprendizaje, programados en un currículum escolar. El objetivo deseable de articular proyectos o grupos de proyectos que desplieguen de manera completa los objetivos de un curso presenta dificultades no desdeñables.

llegar a esta hora, estoy en ayunas hasta esa hora, a las 2 ya tengo hambre, etc.), de manera que aprender lengua no quiere decir sólo conocer el significado semántico de estas cuatro palabras, sino adivinar el valor que adquieren en cada situación. En consecuencia, el aprendizaje de la lengua ha de partir de la experiencia comunicativa auténtica, de actividades reales de comunicación en las que participen los aprendices, con el fin de que éstos puedan relacionar formas lingüísticas con contexto, propósito y significado.

• **Atención a los intereses y las necesidades del alumnado.** Los aprendices se apoderan de las actividades y de los conocimientos que les interesan, según sus necesidades sociales. Por tanto, los proyectos del aula tienen que conectar con lo que el aprendiz quiere poder hacer fuera del aula, con sus intenciones comunicativas, con los temas sobre los que quiere leer y escribir, y con los contextos en los que quiere participar. En la medida en que este hecho se cumpla, el alumnado estará motivado para el aprendizaje.

• **Lengua como instrumento de trabajo.** Al margen de que el objetivo de la tarea sea el aprendizaje lingüístico o de que el producto final también sea un objeto verbal, la lengua es el instrumento fundamental con que se plantean, se desarrollan y se revisan los proyectos en clase. Buena parte del potencial de aprendizaje radica en este hecho.

• **Integración de las cuatro habilidades.** El uso de la lengua en contextos reales es global; los papeles de emisor y receptor se intercambian habitualmente en la conversación y también es corriente que saltemos de discursos orales a escritos. Los proyectos tratan la lengua de esta manera y ejercitan de manera paralela e integrada todas las habilidades lingüísticas, aunque el producto final se vehicule sólo de forma oral o escrita.

• **Interdisciplinariedad y globalización.** Al realizar experiencias de comunicación real, los proyectos tratan todo tipo de temas culturales y plantean la enseñanza lingüística de manera global. Esto permite desarrollar proyectos interdisciplinarios entre distintas áreas del currículum escolar.

• **Secuenciación de actividades.** Todos los proyectos constan de un número variable de tareas, ordenadas según una progresión determinada, que permiten conseguir el propósito establecido y generar los aprendizajes previstos. El número y el tipo de tareas (básicas, capacitadoras, abiertas/cerradas) varían según la complejidad del proyecto. Esta diversidad permite atender a objetivos diversos de orden lingüístico: desarrollar habilidades orales y escritas, profundizar en la reflexión y el conocimiento gramatical, etc. En los proyectos de escritura, la concepción de la composición como un conjunto de tareas o subprocesos remata todavía más esta estructura secuenciada.

Destacamos también algunos de los inconvenientes que presenta esta propuesta:

• **La negociación entre docente y alumnado.** Atender a los intereses del aprendiz exige aceptar las sugerencias que vaya haciendo y darles respuesta didáctica (materiales adecuados, conocimientos lingüísticos, actividades). Dado que los intereses evolucionan a lo largo del curso y a medida que se aprende, se exige que el docente trabaje sobre la marcha. No siempre es fácil compaginar la inmediatez de los intereses del aprendiz con el tiempo de preparación que necesita la educación; pero también es evidente que un proyecto «sugerido» —o impuesto— por el docente, con la mejor voluntad, tendrá menos interés que otro que surja del alumnado. Por otra parte, las necesidades y los intereses del alumnado tampoco son espontáneos o independientes del docente; éste debe intervenir en clase para descubrirlos, animarlos y llevarlos a la práctica del aprendizaje.

• **Objetivos y contenidos de aprendizaje y currículum.** La globalidad y la interdisciplinariedad de los proyectos ofrece resistencias a la segmentación en objetivos y contenidos específicos de aprendizaje, programados en un currículum escolar. El objetivo deseable de articular proyectos o grupos de proyectos que desplieguen de manera completa los objetivos de un curso presenta dificultades no desdeñables.

• **Materiales didácticos.** La oferta didáctica (libros de texto, material complementario) de las editoriales es bastante exigua, a causa de las características mismas del enfoque. Esto obliga a muchos docentes a elaborar sus propios materiales, con todo el esfuerzo y la dedicación que esto conlleva, además de las limitaciones varias: calidad escasa de las fotocopias, falta de derechos legales de reproducción, dispersión de materiales en hojas sueltas, etc.

En definitiva, las cualidades relevantes que conlleva el trabajo por proyectos son, al mismo tiempo, algunos de sus inconvenientes. Pero conviene destacar que los proyectos no son incompatibles con otras formas de estructuración de la actividad didáctica en el aula, como por ejemplo las unidades en forma de triángulo.

c) Estructura

Podemos distinguir dos elementos fundamentales en los proyectos: los componentes y la secuenciación. E. Martín Peris (1999) ofrece esta lista de elementos hay que tener en cuenta, usando el término *tarea* en lugar de *proyecto* (ver pág. sig.).

En cuanto a la secuenciación, todos los modelos distinguen las fases básicas de negociación o elección de temas y propuestas, planificación de la actividad, realización y evaluación. Camps (1994b, pág. 14) propone el esquema de la página anterior para las secuencias o proyectos de composición.

La fase de preparación incluye la elección y la negociación del proyecto. En cuanto a la elección, si no hay iniciativas de los aprendices, el docente sugerirá diversas opciones, que se pueden discutir y votar. Algunos aspectos del proyecto (tema, tipo de texto, orientación) pueden ser abiertos. En lo relativo a la negociación, hay que responder dos tipos de preguntas, referidas al proyecto (tarea compositiva) y al aprendizaje (tarea didáctica). En el primer grupo, conviene que el alumnado tome conciencia del contexto comunicativo en que actuará: *¿qué hay que escribir?, ¿a quién?, ¿por qué?, ¿de qué manera?*

Componentes de una tarea

1. **Los objetivos de aprendizaje.** Distingue cuatro campos: la comunicación lingüística, la forma lingüística, los contenidos temáticos y socioculturales, y el aprendizaje de la lengua (aprender a aprender lengua).
2. **La estructura.** Engloba todo lo que se hará. Consta de:
   - **Producto:** resultado del proyecto; suele ser un documento duradero (texto escrito, mural, vídeo), pero también puede ser un intercambio lingüístico oral.
   - **Fuentes:** materiales diversos que proporcionan datos, estímulos e ideas para realizar el proyecto.
   - **Tema o ámbito:** asunto o materia de que trata el producto final.
   - **Actividades:** distintos componentes del proyecto.
   - **Contenidos:** necesidades lingüísticas para realizar el proyecto.
   - **Agentes:** sujetos que participan en el proyecto: aprendices, parejas, grupos.
3. **La secuencia.** Agrupa las actividades en tres fases, además de la evaluación continuada:
   - **Planteamiento:** se decide el tema, el producto, la organización del trabajo.
   - **Preparación:** los aprendices se forman en el dominio de los contenidos lingüísticos necesarios y en el entrenamiento de las destrezas comunicativas (*actividades capacitadoras o posibilitadoras*).
   - **Realización:** se elabora el producto; incluye actividades de uso de la lengua.
   - **Evaluación:** durante todo el proceso se realizan actividades de autoevaluación para valorar el seguimiento de los aprendices; si se descubren carencias o nuevos intereses, se pueden incluir actividades o tareas nuevas (*derivadas, postareas*).

La respuesta detallada a estos puntos explicita el segundo grupo de preguntas: los contenidos lingüísticos que se usarán en la tarea y que constituyen los objetivos de aprendizaje. Esta fase es crucial para la motivación y el establecimiento de los criterios de evaluación.

Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita

La fase de realización consta de dos tipos de tareas: las *básicas*, que se centran directamente en la elaboración del producto (buscar información, hacer un esquema, redactar un borrador) y las *capacitadoras* o *posibilitadoras* (leer modelos del tipo de texto que hay que escribir, analizar su estructura discursiva, aprender regularidades gramaticales), que enseñan al aprendiz aquellos aspectos lingüísticos que no domina y que son necesarios para la realización del primer tipo de tareas. Cabe destacar que la relación entre estos dos tipos de tareas es dinámica e inmediata; cuando el aprendiz se da cuenta de que no es capaz de hacer algo necesario para elaborar el producto final, hay que introducir tareas capacitadoras sobre este aspecto.

La fase de evaluación abarca todo el ciclo del proyecto, como muestra el anterior esquema. Durante la realización, distintas actividades (cooperación entre iguales, tutorías, pautas) dan información al aprendiz sobre el proceso que está siguiendo. Al final del proyecto, los criterios identificados en la negociación inicial (*¿qué hemos de hacer y qué hemos de aprender?*) permiten valorar el producto escrito final (*¿cómo es el escrito?, ¿correcto?, ¿coherente?*) y los aprendizajes alcanzados (*¿qué hemos aprendido?, ¿qué nos falta por aprender?*). El ejemplo de la tarea de composición de párrafos (véase pág. 354) incorpora dos cuestionarios que diferencian estos tipos de evaluación.

Acabamos con algunos ejemplos de proyectos en los que la composición tiene una presencia importante: mantener correspondencia con grupos de alumnos del mismo nivel pero de zonas muy alejadas de la comunidad; redactar periódicos de clase y de centro, programas de radio; escribir y editar un libro personal del aprendiz sobre un tema; elaborar un proyecto de fin de curso; preparar el examen de la asignatura para otro grupo; presentarse a un concurso público para conseguir algo; redactar una carta para un periódico; redactar una guía turística de la zona, etc.

3.2.4. *La reflexión lingüística*

El aprendizaje de conocimientos sobre la lengua y el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la estructura que tiene y la forma como se usa, tienen indiscutiblemente muchos puntos de contacto con la enseñanza de la composición. Por esta razón creemos conveniente referirnos a estos puntos, aunque sea brevemente. Preferimos la denominación *reflexión lingüística* a la más corriente de *enseñar* o *aprender gramática*, porque describe con más precisión tanto el alcance de los conocimientos que son objeto de aprendizaje como el tipo de capacidades que tiene que poder utilizar el alumnado.

La composición es la habilidad lingüística que se ha relacionado más estrechamente con el saber gramatical. Por un lado, la cosificación de la lengua con la escritura abre la puerta al análisis gramatical; por otro, el carácter planificado y monogestionado de la composición genera numerosas situaciones de reflexión sobre el objeto que se está manipulando. Pero ya sea por estos motivos o por confusión, también ha sido habitual que el instrumento de evaluación más corriente del conocimiento gramatical haya sido la escritura (test gramaticales, redacción, preguntas de respuesta breve) y que la enseñanza de la composición haya sufrido a menudo una fuerte sobrecarga gramatical.

Al margen de esta tradición, debemos preguntarnos por qué, qué, dónde y cómo:

- **¿Por qué tiene utilidad la reflexión lingüística para la composición y viceversa?**

Algunos de los objetivos del desarrollo de la reflexión lingüística afectan a la enseñanza de la composición. Entre otros (a partir de Zayas, 1997):

1) Dominar las convenciones escritas. Lo escrito es mucho más exigente que lo oral en lo que se refiere a convenciones sociolingüísticas (selección del dialecto, mantenimiento del registro), discursivas (género textual, estructura, rigor en la selección del

contenido) y gramaticales (alto nivel de cohesión endofórica, normativa). El conocimiento de estas convenciones y la capacidad de aplicarlas es imprescindible para componer escritos «aceptables» de acuerdo con los estándares establecidos por la comunidad.

2) Controlar el escrito y la composición. El conocimiento lingüístico incrementa la capacidad y la calidad de planificación del objeto escrito. La situación de planificación del escrito es idónea para usar estos conocimientos para mejorar el producto. El autor puede adecuar con más precisión el discurso construido a los parámetros comunicativos del contexto, porque es más consciente tanto de las necesidades de su lector como del valor que tienen las opciones lingüísticas elegidas, y tiene más capacidad para contrastarlos, buscar discrepancias y subsanarlas.

3) Automatización de conocimientos y tareas lingüísticas. Varias investigaciones (Cassany, 1987, págs. 84, 92) muestran que los adultos interiorizan con el tiempo algunos de los aprendizajes lingüísticos realizados, de manera que llegan a efectuar automáticamente algunas operaciones lingüísticas que en principio habían de operar con atención consciente. Esta automatización resuelve algunos de los requerimientos más mecánicos de la composición (ortografía, construcción sintáctica de algunas oraciones) y permite que los recursos cognitivos del autor (memoria de trabajo, procesos de interpretación y reflexión) se concentren en aspectos más estratégicos, que exigen reflexión consciente.

4) Referirse al escrito. El aprendiz debe conocer y poder usar con precisión los conceptos y los términos técnicos más habituales de la lengua (*adjetivo, complemento del nombre, párrafo, pronombre, tesis y argumento*, etc.) para poder referirse a ellos en los intercambios con coautores y lectores —y en cualquier otra situación—. Es evidente que cuanto más elevado sea el dominio de estos conceptos más preciso y analítico podrá ser el intercambio.

5) Flexibilidad en los usos. El conocimiento consciente de la lengua permite que el autor no sólo repita las conductas lingüísticas convencionales, heredadas de la comunidad, sino que las modifique para significar, para crear efectos comunicativos especiales como la ironía, el humor, el juego lingüístico, etc. De la repetición o actualización de las formas más estereotipadas en cada contexto (en caso de chaparrón: *¡está lloviendo!, ¡me he mojado, estoy empapado!*), el usuario con capacidad reflexiva pasa a usos más flexibles y creativos: *¡está relloviendo!, ¡soy una piscina!, ¡estoy supercalado!, ¡me están saliendo escamas!* El usuario reflexivo se inventa palabras, asocia significados nuevos a palabras viejas, modifica y manipula (acorta, alarga, transforma) las posibilidades que le ofrece el sistema lingüístico. Investigaciones longitudinales sobre la capacidad metalingüística (Karmiloff-Smith, 1992, pág. 236) muestran que los niños construyen niveles progresivos de consciencia lingüística, a partir de conductas correctas pero mecánicas vinculadas a cada situación, hasta conseguir flexibilidad y creatividad en los usos.

Estas investigaciones parecen sugerir que la reflexión lingüística no se debe anteponer a la maestría conductual; o sea, primero los individuos aprenden a usar unos determinados signos verbales en un contexto y sólo después, cuando han alcanzado un cierto dominio práctico de estas formas, se desarrolla la reflexión sobre los mismos, que habilita la posibilidad de usar los signos en contextos diferentes o de diferente forma. En el aula, esto significa que las tareas de reflexión lingüística y de adquisición de conceptos gramaticales se deben basar en los usos verbales que ya realiza el aprendiz, y no al revés.

En resumen, un nivel básico de conocimientos lingüísticos y de capacidad de usarlos reflexivamente parece imprescindible para el ejercicio de la composición. Al

mismo tiempo, el aprendizaje de la composición ofrece contextos y objetos lingüísticos, socialmente necesarios para desarrollar la reflexión gramatical.

• ¿Qué contenidos lingüísticos se deben incorporar?

Entendemos el concepto *reflexión lingüística* de manera muy amplia, incluyendo las perspectivas pragmática, discursiva, sociolingüística, etc. El tipo de conocimientos que pueden ser útiles al aprendiz son los que tienen incidencia directa en los procesos de comunicación, los que se relacionan con la creación de significado en cada contexto. Por eso, la enseñanza de conceptos teóricos ha de relacionarse con las necesidades comunicativas.

No hay que confundir la gramática pedagógica o funcional que tiene que desarrollar el aprendiz, como usuario de la lengua, con las gramáticas formales de la lingüística, que pretende elaborar una teoría del lenguaje. Está claro que bastantes teorías, conceptos y términos de las segundas son poco útiles para la primera. El problema al que se enfrentan aquí los docentes es que no disponen de transposiciones didácticas de la ciencia lingüística para el aula. La mayoría de gramáticas y de conocimientos lingüísticos en torno al español ha sido elaborada no para enseñar/aprender a usar la lengua, sino para otras finalidades igual de importantes: establecer una teoría, describir científicamente el sistema, normativizar el uso estándar, etc. Véase Matte Bon, 1992 para un primer intento de gramática comunicativa del castellano.

• ¿Dónde se inserta la reflexión lingüística en las tareas compositivas?

El desarrollo de la capacidad de reflexión lingüística va asociada a la comprensión y a la producción de discursos concretos y contextualizados, de manera que las actividades gramaticales han de insertarse en secuencias didácticas de comprensión y producción de escritos. Los momentos más idóneos son:

- En la lectura e interpretación de textos que pueden servir de modelo para la producción.
- En la planificación del discurso que se producirá, sobre todo en lo que se refiere a la reflexión sobre la estructura, la selección y la organización de los datos.
- En las distintas actividades de revisión del discurso, ya sea en versión final o en borrador: revisión del contenido y de la estructura, oralización del escrito, corrección ortotipográfica, verificación automática con ordenador.
- En las distintas actividades de uso de instrumentos de consulta (diccionarios, gramáticas, programas de verificación ortográfica, corrección de estilo o traducción asistida).

En conjunto, las tareas de reflexión lingüística han de ir estrechamente relacionadas con las carencias que experimente el aprendiz durante las secuencias didácticas, en las fases de presentación de ítem, prácticas controladas o tareas capacitadoras en proyectos.

• ¿Cómo se puede facilitar el desarrollo de la capacidad de reflexión lingüística?

Respondemos con un pequeño ejemplo, extraído de un hipotético proyecto de redacción de una carta para pedir ropa vieja para un centro de personas sin hogar. El alumnado lee algunos modelos para aprender su estructura, registro y estilo, y los analiza (ver página siguiente).

Las preguntas 1 y 2 exploran las formas discursivas que ha utilizado el emisor para inscribirse en la carta como enunciador. Hay denominaciones nominales (*la Asociación, esta entidad*) y pronombres y formas verbales en 1ª persona del plural (*queremos, pasaremos*) o en 3ª del singular (*ha puesto*, línea 9). Es interesante ver que la amplitud del *nosotros* varía desde el universal *todos sabemos* inicial (línea 3), referido a todo el mundo, hasta el colectivo exclusivo *queremos* (línea 8), referido únicamente a los miembros de la Asociación (nosotros + ø), o al colectivo inclusivo *nuestro caso particular* (línea 5), que incluye todos los habitantes de Manresa, incluido el destinatario (nosotros + otros + tú). El siguiente esquema organiza todos los significados del *nosotros*:

Modelo de carta

línea 1 *Asociación de vecinos de Valldaura.*
l. 2 *Apreciado vecino:*
l. 3 *Todos sabemos que reciclar es la única alternativa válida para superar la crisis ecológica que sufre nuestro planeta. En nuestro caso particular, el vertedero de Manresa se está llenando demasiado aprisa de desechos y puede que llegue un día en que no dé abasto.*
l. 8 *Desde la Asociación queremos contribuir a mejorar el medio ambiente. Por eso, esta entidad ha puesto en marcha el servicio de recogida a domicilio de material para reciclar.*
l. 11 *A partir del mes de mayo, cada jueves a las diez de la mañana pasaremos a recoger vidrio, latas y papel.*
l. 13 *Por este motivo, todos hemos de contribuir un poco a reciclar materiales.*
l. 15 *Gracias por tu colaboración.*
l. 16 *Atentamente,*

1. Subraya todas las palabras del texto que hagan referencia a la Asociación de vecinos que emite la carta. Ten en cuenta los pronombres (*nosotros*) y los verbos con sujeto elíptico (*creemos*).
2. Clasifícalas según a quién se refieran:
   - Sólo se refieren a la Asociación: _____
   - A la Asociación y a la gente de Manresa: _____
   - A todo el mundo: _____
3. ¿Cómo te presentarás en la carta? Elige y adapta alguna de las formas siguientes:
   - *Yo pido...*
   - *Nosotros, los alumnos del Centro, pedimos...*
   - *Nosotros, los habitantes de X, tenemos que colaborar...*
   - *El Centro pide...*
   - *Se pide...*

[Carta real adaptada de un alumno de catalán para adultos: JCM, Manresa, 15 de abril de 1995.]

Amplitud del *nosotros*

A lo largo del texto, el autor varía inteligentemente la amplitud de este pronombre para comunicar sus intenciones. Al principio del texto usa formas inclusivas, de más universales (*todos sabemos*) a locales (*nuestro caso*), para implicar al lector. Pero recurre a las exclusivas (*queremos, ha puesto*) para distanciarse de él cuando comenta las actividades de la Asociación. Y al final regresa a los usos inclusivos para pedir de modo sutil al lector que colabore en la campaña; el *todos hemos de contribuir* (línea 13) equivale a un *tú también tienes que contribuir*.

Este tipo de análisis permite incrementar la comprensión del texto y ver la conexión estrecha que existe entre las formas lingüísticas usadas y la creación de significado en contextos particulares. Se puede profundizar estudiando el resto de recursos (impersonal, 1ª persona del singular) que ofrece la lengua para resolver esta cuestión de la inscripción del enunciador. Varias pautas de autorrevisión (véase págs. 243 y 245) y alguna actividad (*Se buscan*, véase pág. 351) ofrecen otros ejemplos de integración de tareas de reflexión lingüística en actividades de composición.

3.3. La escritura extensiva

Incluimos en esta denominación las actividades de escritura continuada, a menudo fuera del aula, equivalentes

a la lectura *extensiva* de libros. En la enseñanza de la lectura, distinguimos las actividades *intensivas*, de comprensión lectora, de las *extensivas*, de fomento de la lectura. Las primeras tienen objetivos procedimentales (las microhabilidades de la comprensión: anticipación, *skimming*, *scanning*, inferencia de implícitos, inducción del significado de palabras desconocidas) y consisten en la lectura y el comentario en clase de textos breves, con la mediación del docente. Las segundas, en cambio, se proponen desarrollar objetivos actitudinales (generar motivación, formar hábitos lectores, construir poso cultural, diversificar los tipos de lectura) y consisten en la lectura autónoma y dilatada a lo largo del curso de toda clase de libros (literatura infantil y juvenil, ensayo). La suma de estas actividades constituye un abanico variado y complementario de experiencias de lectura, que posibilitan que el aprendiz se forme como lector completo.

En la enseñanza de la escritura, también podemos establecer esta distinción y planificar actividades extensivas de composición para que el aprendiz desarrolle actitudes generales positivas respecto a la práctica activa de la escritura. Preferimos hablar de *escritura extensiva* —en lugar de *composición* o *expresión escrita extensiva*— porque la palabra *escritura* tiene un sentido amplio de acción imperfectiva, del mismo modo que hablamos de *animación a la lectura* o de *lectura extensiva* y no de «comprensión lectora extensiva».

3.3.1. *Objetivos actitudinales*

Tal como vimos, el componente actitudinal tiene una importancia primordial tanto en la elaboración de las concepciones que el individuo tiene de la escritura como en la práctica concreta. Por eso es relevante que la enseñanza de la composición no desatienda este factor y que, al lado del desarrollo de los procesos cognitivos, o de la adquisición del registro propio de cada tipo de texto, se plantee también fomentar actitudes y valores positivos hacia la producción escrita. He aquí algunos de estos objetivos:

- Acostumbrarse a escribir en todo tipo de contextos; sobre todo fuera del aula y del centro escolar.
- Aprender a usar la escritura con toda clase de temas personales, académicos y sociales.
- Aprender a usar la escritura como instrumento académico en las materias del currículum escolar, conectando los conocimientos previos y personales con los contenidos disciplinares de cada área.
- Formar el hábito de escribir de manera continuada, sin necesidad de motivación externa o de instrucciones del profesorado.
- Desarrollar conductas autorregulativas: tener iniciativa para encontrar temas, para revisar borradores, para buscar en el diccionario, etc.
- Facilitar la experimentación de emociones positivas durante la composición: interés por la tarea, satisfacción por la expresión personal o por la comprensión efectiva del lector.

Entre otras cuestiones, estos objetivos permiten superar las críticas (véase pág. 110) que Britton *et al.* (1975) hace a las prácticas compositivas del centro escolar, porque ignoran la función expresiva de la escritura, en la que el aprendiz verbaliza y elabora sus conocimientos, además de reflexionar sobre ellos. También los podemos relacionar con las propuestas de escritura automática de Peter Elbow (1973 y 1983), que sugiere liberar la capacidad de expresión de los aprendices a partir de la práctica continuada y sistemática de técnicas como la escritura a chorro o automática (*freewriting*) o el desarrollo de metáforas y comparaciones; y con las propuestas de Fulwiler (1987, pág. 15), que defiende desarrollar el potencial epistémico de la escritura a partir de la elaboración continuada de diarios y registros personales de opiniones y pensamientos, realizados en la clase de lengua o de otras materias, en el centro escolar o fuera.

Hay que hacer algunas consideraciones respecto a la consecución de estos objetivos. Por una parte, el desarrollo de valores es un proceso mucho más lento que la adquisición de conocimientos y hábitos. Si las actitudes personales son el producto del conjunto de la experiencia escritora previa, compuesta de años de práctica y decenas de situaciones de escritura, no parece en absoluto sensato esperar que los valores del alumnado puedan cambiar de modo significativo con unas pocas tareas renovadoras, realizadas en un trimestre o en un curso. Al contrario, se deben planificar acciones a largo plazo, más allá del trimestre e incluso del curso.

Por otra parte, el tipo de actividades que favorece este cambio tiene rasgos bastante diferentes de las secuencias didácticas dirigistas —ya sean proyectos o progresiones en forma de triángulo—, que se realizan en clase y que pautan muy de cerca lo que tiene que hacer el aprendiz. Dado que los valores y las actitudes están relacionados con las emociones vividas, con la voluntad personal, con el ejercicio de la libertad, o con la apropiación individual de las técnicas, se necesitan actividades más abiertas que las secuencias didácticas anteriores.

También creemos que en los últimos cursos de secundaria y en el Bachillerato es el momento idóneo para que el aprendiz desarrolle su actividad escritora con autonomía y más allá del aula y del currículum escolar. Creemos que en esta edad, si no antes, se puede animar a escribir diarios (personales, de viaje, etc.), a mantener comunicaciones escritas (correspondencia postal o electrónica) o a anotar las experiencias que merezcan interés. Así el aprendiz podrá experimentar los beneficios que puede aportarle la técnica de la escritura en su vida personal o en su futura vida académica y, en el mejor de los casos, se acostumbrará a concebir y usar el escrito como un instrumento fundamental para su vida adulta en el mundo actual.

3.3.2. *Actividades intensivas y extensivas*

La distinción entre actividad *intensiva* y *extensiva* es de sobra conocida en la enseñanza de la lectura, sobre todo en L2 (Munby, 1969, White, 1983, o Ribé y Dejuan, 1984).

En resumen, las actividades intensivas se plantean objetivos de orden actitudinal (fomentar hábitos, cambiar actitudes, desarrollar motivación) a partir del trabajo de tex-

Actividades intensivas	Actividades extensivas
• Tienen objetivos *conceptuales* o *procedimentales*.	• Tienen objetivos *actitudinales*.
• Son *heterodirigidas*; el docente las diseña, gestiona y evalúa.	• Son más *autodirigidas*; el aprendiz asume más autonomía.
• Tienen carácter más *extrínseco*. El aprendiz responde a instrucciones externas.	• Tienen carácter más *intrínseco*. El aprendiz responde a impulsos interiores y personales.
• Ponen énfasis en los *escritos*, que son finitos y breves: fragmentos, párrafos, una página, un cuento breve.	• Ponen énfasis en la *actividad escritora*. Usan textos sin fin, más extensos: libros, diarios, diarios personales, anotaciones.
• Duran poco: minutos, una hora, una sesión.	• Duran más: un mes, un trimestre, un curso. Se componen de episodios o sesiones dilatados en el tiempo.
• Suelen ser *disciplinarias* de lengua.	• Pueden ser *interdisciplinarias*.
• Se relacionan con el libro de texto.	• Son más independientes del libro de texto o de la programación de curso.

tos extensos durante un largo período de tiempo, dentro y fuera del centro escolar. Suelen ser actividades que dejan más protagonismo al aprendiz, aunque el docente las haya organizado inicialmente. También pueden integrar contenidos de otras materias, convirtiéndose en actividades transcurriculares o transversales, y son más independientes de la programación y del libro de texto. A continuación vamos a detallar algunos de estos conceptos.

3.3.3. *Grado de autodirección*

Los términos *heterodirigido* y *autodirigido* provienen de los estudios sobre autonomía y autoaprendizaje en

enseñanza de lenguas (Holec [comp.], 1988; Bosch, 1996). El primero designa las actividades que dirige o controla una persona distinta del mismo sujeto que aprende, que puede ser un docente en clase, o el pedagogo o el lingüista autores del libro de texto que sigue un autodidacta en su casa. El segundo término se refiere a los materiales didácticos con que el aprendiz asume responsabilidades en su proceso de aprendizaje: participar en la decisión de qué quiere aprender, elegir entre distintos tipos de actividad, colaborar activamente en la evaluación formativa, etc.

Enseñanza heterodirigida no coincide necesariamente con *enseñanza presencial* (un docente con un grupo de aprendices en el aula), ni tampoco aprendizaje autodirigido se asocia siempre a *enseñanza a distancia* o a *enseñanza personalizada* o *individualizada*. Por ejemplo, un aprendiz puede seguir en su casa unos fascículos de formación en escritura literaria, con una programación hecha por expertos y con ejercicios autocorrectivos (material didáctico heterodirigido en una situación de enseñanza a distancia). Al contrario, la autodirección, que incluye la autonomía en el aprendizaje y el autoaprendizaje, es más bien una actitud y una conducta que el aprendiz desarrolla respecto a su propio proceso de aprendizaje, al margen del entorno en que se produzca.

El grado de autodirección de una tarea compositiva está relacionado en parte con la conducta autorregulativa que despliega o puede desplegar el aprendiz. Las actividades que ceden responsabilidades de gestión al aprendiz ofrecen un marco más amplio para que éste gestione su propia conducta. En cambio, los proyectos o las progresiones pautadas estorban este proceso, porque establecen de manera muy precisa lo que el docente espera que haga el aprendiz.

El grado de autodirección afecta a todos los procesos de la composición, desde la planificación del tipo de escrito hasta las revisiones finales:

- «Buscar tema» forma parte del proceso de composición y es, por tanto, objetivo de enseñanza-aprendiza-

je. Decidir qué se quiere escribir (la información, el punto de vista, el tipo de texto, el estilo, el tono, la extensión) forma parte del proceso de *planificación*. Aprender a encontrar temas para escribir es un aspecto importantísimo del aprendizaje de los valores y la utilidad de la escritura. Donald H. Graves habla de esta manera, respecto al abuso de las consignas que determinan estrechamente las características del escrito:

> Los niños acostumbrados a una dieta constante de temas prefijados, inicios de historietas, fórmulas, primeros párrafos, durante tres o cuatro años, tienen incluso pánico cuando tienen que decidir los temas de que se han de ocupar. La ansiedad que experimentan no es demasiado diferente de la que siente el niño cuya madre acaba de apagar el televisor: «¿Y ahora qué hago?», grita el niño. De repente, sus actos dependen de ellos y no están acostumbrados a proporcionarse sus motivaciones y directrices (Graves, 1983, pág. 35).

- Elegir las técnicas que se usan también pertenece a la composición. El autor autónomo decide cómo quiere resolver cada una de las exigencias que le impone un escrito. Por ejemplo, decidir si para generar ideas se usa el torbellino de ideas, la escritura automática, un mapa o una taxonomía de investigación (las 5 Q, el cubo, etc.) es potestad del autor.
- Revisar o corregir también forma parte del proceso de escribir. El autor decide cómo, cuándo y qué revisa durante toda la composición. Aprender a regular el proceso de revisión es también una destreza de la composición.

En este marco, la función del docente es guiar las decisiones que toman o han de tomar los aprendices de autor. Si ante el *tema libre*, el aprendiz sufre el conocido síndrome de la «hoja en blanco», el docente le puede ofrecer ejemplos de temas escogidos por otros compañeros, orientarle (explorar los intereses personales, narrar alguna experiencia vivida, centrarse en una persona querida, exponer alguna actividad curiosa) o incluso ponerse a escribir con él.

Un concepto cercano a los anteriores es el de carácter *extrínseco* o *intrínseco* de la actividad, que hace referencia al origen de la motivación del aprendiz. En las actividades *extrínsecas* el impulso o la motivación para escribir provienen de una circunstancia externa al alumnado: puede ser una instrucción ordenada por el docente, un ejercicio del libro de texto, una carta que hay que responder, un problema cuya solución requiere la redacción de un documento (ausentarse un día de clase, pedir un cambio de matrícula). Al revés, en las actividades *intrínsecas* lo que impulsa al aprendiz a escribir es una causa personal e interna (ganas de escribir, pasárselo bien, distraerse, desarrollar unas ideas), al margen de las circunstancias externas.

En definitiva, creemos que los ejercicios autodirigidos, intrínsecos, abiertos y diferidos en el tiempo, en los que el aprendiz puede tomar responsabilidades de decisión sobre el mismo hecho de escribir son más coherentes con la finalidad de conseguir aprendices que usen la escritura por su cuenta y con actitudes positivas, que las tradicionales prácticas heterodirigidas extrínsecas. En las tareas extensivas, el aprendiz experimenta libremente la escritura, la usa en contextos variados, la relaciona con sus intereses y la integra en su mundo, como un instrumento corriente —como lo pueden ser la conversación, el dibujo o la música—.

3.3.4. *Tipo de tareas*

Las tareas extrínsecas pretenden que el aprendiz se apropie de unos determinados contextos o formatos de escritura (diario, protocolos de experimentos, apuntes), que proyecte en ellos sus necesidades, que les aporte sus ideas, o que los utilice con la frecuencia, la extensión y el estilo que crea conveniente. Podemos identificar estos rasgos comunes:

- Son instrucciones o consignas genéricas y flexibles, que el aprendiz orienta hacia donde le interesa.
- Exigen que el aprendiz escriba periódicamente, pero no imponen ritmos ni metas.

• Suelen durar un período largo de tiempo: semanas, meses, un trimestre, un curso.

• Tienen estímulos iniciales (lectura, viaje, observación de un hecho en el laboratorio), pero el aprendiz escoge libremente los temas sobre los que escribe y, en algunos casos, incluso los relaciona con aspectos alejados del punto de partida.

• Suelen poner énfasis en las funciones intrapersonales de la escritura. Se escribe para recoger, sistematizar y elaborar información.

• No siempre tienen parámetros comunicativos: no hay destinatarios, propósito comunicativo, registro o tipo de texto determinados. Ponen más énfasis en la *expresión* que en la *comunicación*, pero eso no priva que el material generado pueda servir después para un escrito comunicativo.

He aquí algunas propuestas concretas:

• **Diarios**. A partir del formato tradicional de diario (varias entradas con fechas, ordenadas cronológicamente), el aprendiz escribe periódicamente sobre toda clase de temas. Distinguimos varios tipos de diario, según el estímulo temático que actúa como punto de partida: más libre (diario íntimo o personal) o más dirigido (diario de un viaje, una estancia, una lectura, una experiencia, etc.). Véanse las actividades de las páginas 365-370. Toby Fulwiler presenta así los diarios escolares:

> Hay que animar a los estudiantes autores a experimentar con sus diarios, a escribir a menudo y regularmente sobre una gama variada de temas, a arriesgarse con la forma, el estilo o la voz. Pueden darse cuenta de que escribir a primera hora de la mañana es diferente de hacerlo a altas horas de la noche, o que hacerlo cada día a la misma hora, al margen de la disposición o del humor, produce a menudo efectos sorprendentes. A parte de esto, los diarios son lugares donde los estudiantes pueden experimentar con libertad sus voces, sin miedo a la evaluación. Fulwiler (1987, pág. 16).

• **Diario de aprendizaje o bitácora.**[1] Es un tipo específico de diario que se centra en las actividades de enseñanza/aprendizaje (de una materia, de un curso, de un centro escolar, etc.). El aprendiz —y también el docente, en su caso— registra en un cuaderno sus experiencias e impresiones durante el proceso de aprendizaje. Más adelante las producciones realizadas se analizan, se comentan y se contrastan entre aprendices y docentes, para conseguir distintas finalidades formativas (identificar estilos de aprendizaje, estados emocionales; incrementar la metacognición) o informativas (conocer los gustos de los aprendices, sus conocimientos, etc.). Véase Caballero de Rodas (1997), Porlán y Martín (1991) y pág. 368.

• **Protocolos**. A partir del formato de *registro, apuntes* o *informe* de observación y análisis (varias entradas con fecha, descripciones específicas y objetivas de fenómenos empíricos, formulación de hipótesis de trabajo, enumeración de pasos a seguir, etc.), el aprendiz anota las incidencias de algún tipo de experiencia o actividad (experimento de laboratorio, actividad extraescolar, viaje, salida). Este tipo de formato permite usar la escritura como instrumento científico de recogida, análisis y estudio de datos, en la línea de la etnografía de la comunicación. También conecta el uso y la práctica escritora con el resto de materias del currículum escolar (Fulwiler y Young, 1990; diversos artículos en Belanoff y Dickson [comps.], 1991). Véase *La escritura científica*, pág. 387.

Un grupo de propuestas que comparten algunos de los planteamientos de la escritura extensiva son los llamados *talleres literarios*. Por una parte, ponen énfasis en la creatividad, la diversión y la motivación intrínseca y ceden al aprendiz buena parte de la responsabilidad de la compo-

1. La bibliografía norteamericana usa el término marinero *log* (cast.: *bitácora*) para designar el diario de aprendizaje, haciendo una metáfora con la bitácora o diario de a bordo de un barco, que recoge las incidencias de una travesía. Conviene no confundir este concepto, que corresponde a una actividad específica de escritura extensiva, con la *carpeta* o el *portafolio* (véase pág. 264) que es el instrumento de evaluación que reúne varias producciones del aprendiz, entre las que puede haber una bitácora.

sición, como si fuera un auténtico autor literario. Por otra parte, suelen usar —con excepciones— instrucciones muy concretas («escribe un cuento con estas palabras», «acaba esta historia», etc.), que actúan casi como «problema» o «reto» que hay que resolver, de manera que reducen las alternativas expresivas del aprendiz; ponen énfasis casi exclusivo en la función lúdica de la escritura, y suelen ser bastante disciplinarias: trabajan sobre géneros literarios clásicos: cuento, poema, novela, teatro, etc. Al margen, usan más a menudo textos cortos que largos, elaborados en períodos más episódicos que dilatados, y relacionan la enseñanza de la producción escrita con la literatura, con todo lo que tiene de bueno y malo (véase pág. 92). En conjunto, puede que permitan que el aprendiz desarrolle actitudes positivas hacia la escritura, pero también ciñen su uso a un campo tan interesante como particular.

El número y la diversidad de iniciativas en esta línea es grande (Boniface, 1992; Delmiro, 1994): las propuestas imaginativas de G. Rodari (1973), los talleres de géneros literarios para secundaria de Sánchez Enciso y Rincón (1985) o los juegos con clásicos literarios (Samoilovich, 1979; Sunyol, 1992; el grupo francés Oulipo, 1973; Bats, 1994, y Camarero, 1996), además de las propuestas de especialistas como Federico Martín, Víctor Moreno, Zulema Moret y tantos otros. En Argentina la oferta es especialmente fecunda y se inicia cuando, expulsados de las universidades públicas por los gobiernos militares de los setenta, varios profesores dan clases y forman grupos de producción literaria en domicilios particulares. De aquí arrancan las famosas «consignas» que, a partir de un problema concreto (escribir un texto sin usar la letra *e*, que incluya una determinada palabra cada 50 palabras, etc.) buscan la motivación del autor y la originalidad; entre otros: Grafein, 1981; Mahieu, 1981; Bombini: 1991 y 1994; Alvarado *et al.* 1994; Pensa, 1995.

La evaluación de estas propuestas se basa tanto en criterios cuantitativos (cantidad de texto escrito, número de entradas) como cualitativos (diversidad de temas, grado de originalidad, reflexión y personalización). Pero tiene en cuenta fundamentalmente los valores y las actitudes que muestra el aprendiz a través del escrito, y no

los conocimientos lingüísticos o las habilidades. Véase una lista de criterios en pág. 272.

3.3.5. *Un caso: Mireia*

Acabamos con un ejemplo ilustrativo: el caso de Mireia, una universitaria de primer curso, alumna de una materia de Composición. La evaluación de esta asignatura consistía, entre otras actividades, en una redacción de unas quince páginas sobre un tema personal y libre. Desde el primer día Mireia conocía la tarea, el sistema de evaluación, sus criterios y los recursos que le ofrecía el centro (tutoría, sala de ordenadores, biblioteca).

A medida que avanzaba el curso, la clase progresaba en la elaboración del trabajo: muchos alumnos habían escogido tema, habían escrito bastantes borradores y habían hablado con el docente, que les había orientado y corregido. Mireia, en cambio, no había empezado; clase tras clase repetía: *Yo no tengo tema, yo todavía no tengo tema*, aterrorizada ante la idea de encontrar «un tema» para poder rellenar tantas páginas. A mediados del curso y al margen de este trabajo, el grupo escribió una descripción breve de un personaje. Mireia entregó un trabajo titulado *Mi abuela Teresita*, que decía algo así: *Mi abuela Teresita (bueno, la llamábamos «la abuela» pero en realidad era nuestra bisabuela) vivía con su hija (mi abuela), su nieta (mi madre) y su bisnieta —una servidora— bajo un mismo techo. Era fascinante ver juntas a cuatro generaciones de mujeres: éramos físicamente muy parecidas, pero, ¡tan diferentes de carácter y de ideas! Cada una pertenecía a una época distinta...* La redacción continuaba describiendo a la abuela Teresita con dulzura y humor. El texto se acababa bruscamente y el lector se quedaba con ganas de saber más cosas sobre aquel personaje.

Pero en la misma clase en que se comentó este trabajo, Mireia repetía —¡casi llorando!—: *¡No tengo tema! ¡Todavía no tengo tema!* Ignoraba que su espléndida descripción de la abuela Teresita estaba esperando continuación, que era un hilo rico que esperaba ser estirado. Cuando el docente se lo comentó, la chica se sorprendió,

porque no consideraba que un hecho personal pudiera ser tratado en un escrito universitario —que le parecía que tenía que buscar cuestiones más doctas—, y porque no sabía que la escritura pudiera servir para reconstruir su pasado, para recordar hechos que hoy le podían interesar. A partir de esta conversación, Mireia no tuvo dificultades para llenar las 15 páginas del trabajo. Presentó un escrito titulado *Mi abuela Teresita*, que exploraba los recuerdos personales de este familiar y, en la evaluación final, reconoció que había aprendido a valorar lo que le podía aportar la escritura.

El caso de Mireia es un buen ejemplo de los prejuicios sobre la escritura que a menudo tienen nuestros estudiantes. Creen que no se puede escribir sobre temas personales, que el tema lo ha de dar el docente, que ellos no pueden tener iniciativa para buscar ideas, que escribir es una actividad académica, alejada de los intereses personales. También es un buen ejemplo de cómo una instrucción intensiva (la descripción de un personaje) se puede convertir en un trabajo extensivo.

3.4. Escribir para aprender

La secundaria se caracteriza por un planteamiento disciplinario, a pesar del convencimiento de que «todo maestro es maestro de lengua» o de que «la lengua es una materia instrumental en la enseñanza». Algunas propuestas recientes e interesantes han abierto el camino de la cooperación entre Lengua y el resto de disciplinas curriculares: Sanmartí, 1995; Jorba, Gómez y Prat (comps.), 1998; «Lenguaje y comunicación», 1997. Pero en algunos países extranjeros, sobre todo anglosajones (Lino Barrio, 1999), hay desde hace unos veinte años iniciativas importantes para extender la enseñanza de lo escrito más allá del área lingüística y para aprovechar su potencial epistémico. Con brevedad, presentamos el movimiento norteamericano de escritura transcurricular y ofreceremos algunas ideas teóricas y prácticas para avanzar en esta línea.

3.4.1. *Experiencias transcurriculares*

A pesar de que la tradición norteamericana de didáctica de la redacción se inicia a principios de siglo, las primeras actividades para implicar a docentes de disciplinas no lingüísticas en la utilización de la composición en clase arrancan en los años setenta, con anécdotas un tanto «míticas» (Maimom, 1982, pág. 68; Walvoord; 1996, pág. 75). Por estas fechas, varios *colleges* y universidades organizaron talleres de formación continuada para su profesorado, y constataron que había diferencias importantes de concepción sobre la escritura entre los docentes de Lengua y los de las otras materias. Si bien todos coincidían en que los estudiantes tenían carencias graves de esta destreza, los docentes de áreas no lingüísticas concebían la composición como una actividad superficial, sobre todo de tipo gramatical, y echaban la culpa del bajo nivel del alumnado a las clases de sus colegas de Lengua. Este hecho motivó que los docentes de Lengua se justificaran explicando sus opiniones y lo que hacían en sus aulas —y, por tanto, que revisaran y mejoraran sus prácticas—, pero también que los demás, de otras disciplinas, buscaran procedimientos para integrar la composición en sus clases y para colaborar a mejorar las capacidades de redacción de los estudiantes.

Al margen del origen, a principios de los setenta empiezan a proliferar en los EE.UU. movimientos de promoción de la escritura a través del currículum (*Writing across the Curriculum*; WAC) que pretenden implicar en la enseñanza de la composición a toda la comunidad docente. Estos movimientos integran tanto a especialistas de las universidades como a docentes de todos los niveles y trabajan en líneas muy diversas: investigación sobre la composición en los centros escolares (como el *National Center for the Study of Writing*, con los *technical* y *occasional papers*), elaboración y experimentación de programas (Fulwiler y Young, 1990), formación continuada del profesorado, creación y experimentación de materiales para todas las áreas (Williams Griffin [comp.], 1982), etc. A título de ejemplo, uno de los programas más importantes, *the National Writing Project*, nació en 1973 y veinte años

después se extendía por todo el territorio de los EE.UU., con una red de 154 locales que llegaba a 100.000 maestros y que gestionaba presupuestos elevados (el de 1991 era de unos 10 millones de dólares, con medio millón extra dedicado sólo a investigación y desarrollo; NWP, 1992, pág. 3).

Siguiendo a Golberg (1989) los principios básicos del movimiento son:

- Aprender a escribir es responsabilidad de toda la escuela. La escuela es una comunidad de aprendices de escritor.
- Escribir es un instrumento epistemológico de aprendizaje y no sólo un método de evaluación de conocimientos o de registro de la información.
- Escribir es un proceso de elaboración de ideas.

Y algunas de las asunciones organizativas que adopta son:

1. Los programas de redacción han de implicar a los maestros de todos los niveles y de todas las materias.
2. Los problemas de escritura se solucionan con programas de cooperación entre universidades y escuelas.
3. Las mejoras son más relevantes si los programas los realizan los mismos maestros del centro escolar que si los promueven especialistas de paso.
4. Las mejoras necesitan tiempo. Los programas tienen que ser sistemáticos y progresivos.
5. Lo que sabemos sobre la escritura proviene de la investigación y de la práctica de los que enseñan a escribir.
6. El movimiento WAC es voluntario. Colaboran los maestros que lo deseen y el grado de participación es variado.
7. Los maestros de expresión escrita tienen que escribir.

En cuanto a la metodología, estos movimientos fomentan prácticas parecidas a las que describen las declaraciones de principios que hemos reproducido en parte en la presentación y en el capítulo de evaluación. Ponen énfasis en el proceso y en las actividades de interacción oral entre aprendices y docente, además de utilizar la carpeta como instrumento de evaluación. En el ámbito universitario, una de las propuestas más ambiciosas que han ayudado a desarrollar son los famosos *centros de redacción* (North, 1984; Quintana, 1998), que son aulas equipadas con todos los recursos humanos (asesores, administrativos), bibliográficos (diccionarios, manuales) e informáticos (ordenadores, programas), donde los estudiantes pueden acudir a elaborar los trabajos de redacción que les mandan los docentes de todas las carreras, fuera de horas de clase. En algunos casos, los asesores son estudiantes de último curso que, después de un proceso de selección y de un cursillo inicial de formación, pasan a asesorar a compañeros suyos en los centros. Estos centros están relativamente difundidos en las universidades norteamericanas y disponen como mínimo de dos revistas especializadas (*The Writing Center Journal* y *Writing Lab Newsletter*).

3.4.2. *Teoría*

La propuesta de escribir en todas las materias y de usar la composición como instrumento de aprendizaje se fundamenta en la función *epistémica* o *heurística* de la composición o, en palabras de uno de los animadores del WAC (Toby Fulwiler, 1981), en la idea de que escribir es un «acto de cognición». Escribir permite al autor desarrollar conocimiento nuevo que no existía antes ni al margen del acto de escribir (véase pág. 55).

La investigación sobre la composición aporta datos sobre los momentos «heurísticos» o sobre las características de las tareas que generan conocimiento:

- Para Bereiter y Scardamalia (1987, págs. 8-11), el autor desarrolla conocimiento nuevo en las situaciones compositivas de *transformar el conocimiento,* es decir, cuando toma conciencia de que las ideas que ha recuperado de la memoria no se adaptan a las necesidades dis-

cursivas del contexto comunicativo en que ha de escribir y, por tanto, de que las ha de reelaborar con el fin de adecuarlas a ese contexto. Precisamente este proceso de adaptación provoca la generación de conocimiento nuevo. Según esto, el poder epistémico de la composición está vinculado a los contextos comunicativos y al hecho de que el aprendiz tome conciencia de las discrepancias entre sus conocimientos y los parámetros de estos contextos.

- Flower y Hayes (1981) observan que el autor desarrolla sus ideas durante los momentos de lectura y evaluación de las producciones intermedias, es decir, cuando compara la producción actual (el borrador que está escribiendo) con la producción intentada (las ideas que querría que dijera el texto y que tiene en la mente). Este hallazgo indica que «los momentos» epistémicos de la composición están situados en la revisión y, en concreto, en la comparación entre varias versiones o posibilidades del texto que se está componiendo.

A partir de estos datos, podemos resumir que las actividades que favorecen la construcción de conocimiento tienen estas características:

- Activan los conocimientos previos del aprendiz; hacen emerger sus ideas y opiniones.
- Plantean situaciones comunicativas relevantes para el aprendiz.
- Exigen al aprendiz adaptar sus conocimientos previos a contextos comunicativos nuevos.
- Incluyen situaciones en las que el autor puede comparar versiones —y representaciones— diferentes de un mismo texto: listas, esquemas, borradores, etc. Nos referimos tanto al hecho de que el autor pueda contrastar distintos estadios de elaboración de sus opiniones propias, como a que pueda comparar éstas con las de compañeros y docente.
- Contienen secuencias *iterativas*, en que el autor repite más de una vez unos mismos pasos o fases compositivas; por ejemplo: generación de ideas/redacción/revisión. De este modo se aproxima paulatinamente a los conocimientos que pretende construir.

Por otro lado, desde la didáctica de las ciencias, Sutton (1996) defiende la importancia de utilizar un lenguaje personalizado, subjetivo e interpretativo para enseñar/aprender ciencia. Este autor explora el papel que ejerce el lenguaje en la elaboración del conocimiento científico, a partir del análisis de escritos de reputados investigadores del siglo XVII (Boyle, Harvey), y constata que en las fases iniciales, provisionales y dubitativas, de formulación de teorías, estos autores tendían a usar un lenguaje bastante personal, lleno de metáforas y expresiones subjetivas, que coincide más bien poco con la objetividad, la precisión y la despersonalización de los escritos científicos. Estos datos llevan a Sutton (1996, págs. 14 y 25) a distinguir dos funciones básicas con que los científicos usan el lenguaje (véase el cuadro de pág. sig.).

Siguiendo a Sutton, para formular hipótesis, teorías u objetivos de investigación, los científicos usan el *lenguaje como sistema interpretativo*: hacen enunciaciones con un *yo* explícito, buscan expresiones para formular sus sensaciones y puntos de vista, y hacen comparaciones entre el objeto estudiado y realidades alejadas. A medida que el lenguaje se socializa y otros investigadores discuten, matizan, refutan o aceptan el primer discurso personalizado, se construye el consenso para utilizar el *lenguaje como sistema de etiquetaje*, para representar de modo preciso y objetivo el conocimiento. Entonces el descubrimiento o la teoría ya ha sido adoptado por una «comunidad de pensamiento», ha perdido su «autor» individual y se considera patrimonio de la humanidad.

Sutton también constata que la concepción que tiene la comunidad escolar de la ciencia está anclada en este segundo tipo de lenguaje. Por ejemplo, el alumnado cree ingenuamente que hacer ciencia consiste en «encontrar» o «descubrir» un hecho y, a continuación, atribuirle un vocablo único; que las palabras se corresponden de manera simple con las características del mundo externo y, en consecuencia, que hay una palabra correcta, fija y precisa para cada cosa. En resumen, conciben la ciencia como una actividad desvinculada de las personas y de las circunstancias socioculturales.

Lenguaje como sistema interpretativo	Lenguaje como sistema de etiquetaje
Para dar sentido a las nuevas experiencias. Parece que estemos persuadiendo a otros de un punto de vista, construyendo una «comunidad de pensamiento».	Para describir, dar cuenta e informar. Parece que estemos transmitiendo conocimiento y almacenando datos.
• Es claramente el producto de una persona que está diciendo: *«pienso que...»*, *«me parece que...»*.	• Es aparentemente independiente de la persona: *«El cobre se vuelve negro cuando se calienta»*, *«Los metales siempre se descargan en el cátodo»*.
• Es analógico o metafórico: *«es como un...»*, *«es como si...»* o *«podemos pensar en esto como...»*.	• Parece ser directo y literal, en lugar de imaginativo: *«éstos son los hechos...»*, *«así es como...»*.
• Es provisional, impreciso al principio, y flexible para intentar captar la misma idea de diferentes maneras.	• Es definido y preciso, y necesita utilizar la palabra exacta para cada cosa.

Al contrario, la construcción de conocimiento científico imbrica de manera estrecha y compleja el lenguaje con los hechos: las palabras que elegimos para referirnos a un objeto condicionan nuestra manera de verlo y de hablar de él. Por ejemplo, es bastante diferente referirnos a un león como *cazador, carnívoro* o *gato grande*; o a un *delfín* como *pez* o como *mamífero*: un mismo hecho empírico lo «vemos» de manera diferente, según el vocablo que le asociemos. El lenguaje no es, en consecuencia, *posterior* al «descubrimiento» de un nuevo objeto, sino simultáneo a la forma de «ver» y «comprender» el objeto descubierto: es en definitiva la misma forma como vemos y comprendemos dicho objeto.

Por otra parte, una palabra nunca puede «encerrar» un significado de modo absoluto. Los significados de las palabras varían de una persona a otra y de un contexto a

otro. Están en la mente de las personas y no en los signos de los textos; se construyen en contextos comunicativos y no existen al margen de la comunicación social. Incluso instrumentos tan aparentemente fiables o precisos como las definiciones contienen ambigüedades residuales (Sutton, 1996).

De acuerdo con estos planteamientos, el lenguaje debe jugar un papel central —y no lateral o marginal— en el aprendizaje de las ciencias. Aprender ciencia significa aprender a hablar y escribir sobre ciencia: el lenguaje que sirve para interpretar y etiquetar los hechos científicos es el propio aprendizaje científico. En consecuencia, el alumnado ha de poder usar el lenguaje con estas dos funciones para poder explorar e interpretar los hechos externos y para poder transmitir de manera objetiva sus representaciones a la comunidad. Véase *La escritura científica* (pág. 387).

3.4.3. *Práctica*

Acabamos con algunas propuestas de actividades diseñadas para escribir y aprender a través del currículum, que incorporan muchos de estos principios didácticos:

- Fulwiler (1981, 1983 y 1987) propone varias tareas de escritura extensiva para desarrollar las funciones epistémicas de la composición:
  - *Diarios de clase y de materia.* El alumnado escribe de manera continuada sobre temas académicos. Véanse *Diarios* págs. 365-370.
  - *Actividades de escritura libre* o exploratoria (*free writing*). El alumnado redacta espontáneamente sobre temas concretos, para descubrir sus opiniones. Véanse págs. 376-383.
  - *Proyectos de investigación*, en los que la escritura actúa como instrumento regulador de las actividades que realiza el aprendiz, ejerciendo funciones *manipulativas* (redactar proyectos de investi-

gación, objetivos, métodos de trabajo e hipótesis), *registrativas* (anotar observaciones), *epistémicas* (sistematizar resultados, elaborar interpretaciones) y *comunicativas* (transmitir la experiencia realizada).

- Bean, Drenk y Lee (1982) proponen *microtemas* de composición para facilitar la integración de las actividades de escritura epistémica en el ritmo habitual de cada clase y para fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento:

  - *Sumarios.* Consiste en hacer sumarios o *abstracts* breves de 150 o 200 palabras de artículos o textos científicos, para lectores que supuestamente no puedan leer los originales. Se pueden explicitar al inicio de la actividad los criterios de evaluación (precisión del contenido, comprensión del original, equilibrio entre los distintos aspectos, redacción clara, ausencia de copia del original), para guiar y acotar la actividad.
  - *Buscar argumentos para una tesis.* Consiste en redactar una argumentación a favor o en contra de una tesis (*abandonar la energía nuclear, legalizar la eutanasia activa, la clonación de seres humanos puede favorecer el desarrollo de la medicina*, etc.) a partir de una lista de datos y argumentos que se pueden orientar en direcciones diversas. Véase *Argumentar* (pág. 384).
  - *Formulación de tesis a partir de datos.* Al contrario que la actividad anterior, consiste en elaborar un breve ensayo con tesis central, basado en el análisis y el comentario de un conjunto organizado de datos: causas e índice de mortalidad entre la juventud, reservas naturales de combustible, etc.
  - *Divulgación de la ciencia.* Consiste en ofrecer contextos divulgativos para que el alumnado explique a otros, supuestamente menos preparados, algunos aspectos científicos. Bean, Drenk y Lee (1982, pág. 35) explican que sus estudiantes de física no entendían conceptos básicos como *peso, masa y velocidad*, aunque fueran capaces de repetir las definiciones que daban los manuales. Para conseguir que adquiriesen estos conceptos, diseñaron una actividad en la que los aprendices asumían el rol de Doctor Ciencia, que era el científico encargado de responder a las dudas de física que planteaban los lectores de una revista llamada *Ciencia práctica*, en la sección Buzón. Una de las dudas a las que tenían que responder era un problema contextualizado en un partido de baloncesto (canasta, balón, velocidad de enceste) y requería utilizar los conceptos físicos citados, pero los alumnos los tenían que explicar con sus propias palabras y en una carta breve.
  - *Transferencia de datos de gráficos a escritos.* Varios autores (Hayes, 1996; Borsese, 1997) destacan la interrelación entre códigos verbales, no verbales (gráficos, esquemas, diagramas) y sistemas formales (formulaciones químicas, lógicas, etc.) de representación del conocimiento científico. Una actividad provechosa consiste en «traducir» o transferir información de un sistema a otro, sobre todo hacia el escrito, que es la formulación más natural. El alumnado puede redactar breves ensayos, descripciones o comentarios de tablas de cifras, pirámides de edad, mapas de relieve o diagramas de flujo.

Más allá de todos estos recursos para mejorar la composición de los aprendices y para fomentar el aprendizaje de cualquier materia con la composición, conviene recordar que el momento más rico en aprendizaje es el de la evaluación, el de la interacción entre aprendiz y otros, ya sean compañeros, docente o pautas elaboradas por especialistas. Por este motivo, este capítulo continúa con más detalle en el siguiente, centrado únicamente en la evaluación.

4
¿CÓMO EVALUAR?

> El aprendiz que escribe eficazmente, con placer y orgullo, es cada día más valioso, en un mundo en el que es habitual la comunicación entre lugares y culturas distintos. La evaluación del escrito que aliena al aprendiz de la escritura es contraproducente, como lo es también la que no mide el texto con validez y precisión. Pero la evaluación que anima al aprendiz a mejorar su habilidad con la palabra escrita, a apreciar el poder que adquiere o las responsabilidades que asume, la que reconoce sus logros y los guía, ésta se debe convertir en una fuerza educativa de crucial importancia.
>
> NCTE: National Council of Teachers of English Committee on Assessment (1995, pág. 434)

La evaluación de la composición abarca cuestiones variadas. Elaborar una prueba para medir el dominio de escritura, corregir los escritos del alumnado, mantener una tutoría con un aprendiz, fomentar actividades de corrección entre iguales o preparar guías de autocorrección, son tareas bastante diferentes que confluyen en este campo. Además, cada tarea tiene diversas opciones; así, un examen puede consistir en la redacción de una carta o en la presentación de la carpeta con los mejores escritos del aprendiz.

También está claro que la evaluación influye poderosamente en la educación —y no siempre en la dirección idónea—. Docentes y alumnado prestan atención a los

procedimientos evaluativos para decidir cómo se trabaja en el aula —¡cuando tendría que ser al revés!—, de manera que la clase se puede convertir en la «preparación» o el «entrenamiento» para la prueba final. Así, los test de elección múltiple sobre gramática conducen a una enseñanza atomizada, centrada en el estudio y la práctica de las reglas del sistema lingüístico; mientras que el procedimiento de la carpeta fomenta la práctica global de la composición y pone énfasis en el proceso.

Para terminar, quizá pocos aspectos de la enseñanza han sufrido —y están sufriendo— tantos cambios. De los angustiosos exámenes finales, memorísticos, individuales y cuantitativos, relacionados con el *aprobado* o el *suspenso* (y con pasar de curso y obtener certificados y reconocimiento social) avanzamos hacia una práctica más formativa, notablemente heterogénea, autodirigida, que presenta objetivos, instrumentos y criterios variados y adaptados a cada contexto.

Por todas estas razones, este capítulo sobre evaluación tiene una extensión considerable y aspira a ofrecer una visión de conjunto. Describe el enfoque formativo de la práctica evaluadora y trata por separado los principales instrumentos para llevarla a cabo.

4.1. Ámbito y enfoque

Cabe destacar que en la evaluación de la composición se superponen dos planos con diferentes objetivos, protagonistas y recursos:

1. *La actividad educativa*. El docente —con mayor o menor colaboración del alumnado— programa, prepara y conduce tareas variadas para enseñar-aprender objetivos y contenidos lingüísticos específicos. La evaluación atiende aquí a lo que ha aprendido el alumnado; a si se han conseguido los objetivos previstos; a cuáles han sido las actividades más y menos efectivas; a cuándo se ha sentido más cómodo el aprendiz, etc.
2. *El ciclo comunicativo escrito*. El aprendiz —con la ayuda de compañeros y del docente— desarrolla los distintos procesos implicados en la composición para producir un texto en una situación comunicativa determinada. Aquí la evaluación analiza y valora la calidad del producto final, el tipo de respuesta obtenida de la audiencia; los conocimientos lingüísticos que demuestra tener el autor; la eficacia de los procesos compositivos usados; los hábitos, actitudes y habilidades que muestra el aprendiz.

No siempre resulta fácil distinguir los dos planos. La actividad educativa (1er plano) tiene como propósito principal el desarrollo de las capacidades escritoras (2º), y el mismo proceso compositivo (2º) tiene un importante potencial de aprendizaje (1º), de manera que ambos niveles interactúan de manera estrecha. Además, tanto docente como alumnado actúan como agentes evaluadores y objetos evaluados a la vez y en ambos planos, multiplicando las posibilidades:

- El docente puede evaluar la tarea educativa para mejorar su actuación, para diseñar programas, actividades e iniciativas que favorezcan el aprendizaje; o puede evaluar el ciclo comunicativo realizado por el aprendiz, para medir su nivel de conocimientos, sus puntos fuertes y débiles, para establecer los contenidos que cabe enseñar en el futuro.
- El alumnado puede evaluar también la actividad educativa, para incrementar su conciencia sobre sus estrategias de aprendizaje, para valorar cómo puede mejorar sus propias conductas, para determinar qué actividades y qué conductas del docente facilitan su aprendizaje; o puede autoevaluar las propias habilidades escritoras desplegadas durante el ciclo comunicativo, para incrementar su grado de conciencia y control.

En esta diversidad, el enfoque que teóricamente hoy cuenta con más consenso en nuestra comunidad es el *formativo*. Entendemos que el objetivo principal que debe dirigir la evaluación es *el incremento del aprendizaje del alumno*. Los otros propósitos, frecuentes y legítimos (como decidir si un aprendiz pasa o no de curso, si debe repetir

ejercicios, si ha adquirido unos determinados contenidos), deberían considerarse secundarios. Quizá la mejor formulación de este objetivo sea la de *fomentar conductas autorregulativas*, que permitan al aprendiz guiar autónomamente sus procesos de aprendizaje y de composición. La *autorregulación* exige del sujeto un amplio espectro de conocimientos y habilidades: un grado mínimo de metaconciencia sobre todo el proceso, un dominio lingüístico determinado o habilidades para diagnosticar y reformular desajustes en los procesos.

Este planteamiento se opone a la evaluación *sumativa*, que pone énfasis en el resultado final de la actividad educativa y que busca obtener información para tomar decisiones. Al contrario, la evaluación formativa tiene en cuenta todo el proceso educativo, desde el principio al final, con el propósito de mejorarlo. Es más cualitativa que cuantitativa, busca comprender el objeto evaluado más que medirlo, y utiliza criterios variados y adaptados a cada contexto y aprendiz.

La declaración de principios sobre evaluación de la escritura (NCTE, 1995), que hemos citado al inicio de este capítulo, incluye una lista de fundamentos básicos para entender y usar la evaluación desde una óptica eminentemente formativa, algunos de los cuales topan frontalmente con algunas de las prácticas más extendidas en nuestra comunidad. A continuación reproducimos los más relevantes y los relacionamos con otras fuentes:

1. «*Aprendemos y usamos de manera más eficaz el lenguaje en los contextos en que éste cumple los objetivos que deseamos que cumpla para unos destinatarios determinados*. La evaluación del escrito debe basarse en tareas cuyos objetivos comunicativos sean apropiados para el sujeto evaluado. Las tareas deben tener contextos claros y comprensibles para los estudiantes.»

En consecuencia, no existen test, exámenes o actividades universales que puedan ser usados por todos los estudiantes en todos los contextos, como tampoco existen baremos o criterios generales para aplicar a todas las situaciones (Kroll, 1998, pág. 226). Cada contexto, cada

texto y cada grupo de aprendices requieren pruebas y criterios particulares; la mejor evaluación es la más local (Ribas, 1997, pág. 153).

2. «*El lenguaje es social por definición*. Las actividades que aíslan al estudiante y que prohíben el diálogo y la respuesta con interlocutores contradicen la actual investigación cognitiva y psicológica sobre el uso del lenguaje y sobre el beneficio que produce la interacción social durante el proceso de composición; también se alejan de las prácticas didácticas habituales del aula.»

Los tradicionales exámenes individuales, con tiempo controlado y recursos limitados —con la consabida tensión y angustia— carecen de correlación en los usos escritos corrientes, que suelen fomentar la cooperación entre colegas, que presentan menos restricciones temporales y que permiten el uso de todo tipo de recursos (ordenadores, diccionarios, manuales). En la vida real, necesitamos mucho más de una o dos horas para producir el tipo de escrito que pide una prueba.

3. «*La destreza individual de escribir es la suma de una diversidad de habilidades usadas en varios contextos, y la capacidad individual varía sin uniformidad* [...] Nunca un único escrito, aunque se haya producido en inmejorables circunstancias, puede servir como objeto de evaluación de la "capacidad general" de composición de una persona.»

Weir (1993, pág. 134) y Grabe y Kaplan (1996, pág. 414) coinciden en esta afirmación. Variables como el conocimiento del tema o del género de un escrito tienen notable influencia en la calidad final del texto que produce el aprendiz, por lo que la evaluación basada en un solo escrito está sujeta al azar de dichas variables: si los alumnos conocen el tema o el género del escrito que deben componer conseguirán mejores textos que si no lo conocen. Por otra parte, las circunstancias ambientales de cada situación de escritura (horario en que se escribe, lugar, recursos, etc.) también inciden en el resultado. Para corregir estas desviaciones se aconseja tener siempre en cuenta varias muestras de la producción del alumnado.

4. «*Leer —y también* evaluar, *puesto que es una forma de leer— es un uso lingüístico socialmente contextualizado como cualquier otro*. Lo que un lector interpreta y evalúa en un texto particular depende de la forma como su propio uso y conocimiento lingüístico han sido modelados, además de los propósitos específicos con que lea el texto.» Ninguna valoración puede ser nunca absolutamente objetiva, puesto que depende de contextos particulares y, en consecuencia, parece más honesto que el lector (examinador, docente, compañero) reconozca sus puntos de partida (programa educativo, objetivos, opiniones sobre la escritura, gustos) y los comparta con el alumnado y la comunidad escolar.

Dicha consideración entronca con la primera y con la necesidad de adaptar los recursos y las técnicas evaluadoras a cada contexto. También coincide con la opinión de Grabe y Kaplan (1996, pág. 421) sobre la complejidad de la tarea de composición, sobre las limitaciones inherentes que tiene, en consecuencia, cualquier intento de evaluarla y sobre la necesidad de adoptar una postura humilde *[sic]* al respecto.

5. «*La evaluación tiende a dirigir la pedagogía*. Por esta razón, las evaluaciones deben mostrar "validez sistemática": deben animar las actividades de aula que armonizan con lo que la práctica y la investigación han demostrado que son buenas formas de enseñar a escribir y de convertirse en escritor. [...] *Los métodos usados para evaluar modelan lo que los aprendices creen que es escribir*. Si se les pide que produzcan un buen escrito en un período determinado de tiempo, a menudo concluyen que todos los buenos escritos se generan bajo estas condiciones.» En consecuencia, las prácticas evaluadoras no sólo deben ser tan parecidas como sea posible a las tareas corrientes de composición que se realicen en clase, sino que deben integrarse en ellas de modo natural a lo largo de las secuencias didácticas (Ribas, 1997, págs. 137, 153).

En resumen, la evaluación del escrito debe:

- ser diseñada y valorada por el docente presente y futuro del aprendiz examinando;

- tener objetivos claros, comprendidos por todos los participantes;
- basarse en varias producciones del aprendiz, preferiblemente durante un período de tiempo;
- animar y mejorar las prácticas didácticas,
- y fundamentarse de manera sólida en las últimas investigaciones en aprendizaje lingüístico.

Acabamos con un propósito de Teresa Ribas (1997, pág. 137), que compartimos plenamente: «Todos los enseñantes practican la evaluación formativa, aunque sea de manera rudimentaria y con un grado muy débil de conciencia. Lo que actualmente se plantea es la posibilidad de sacar más provecho de esta evaluación, a partir de unos planteamientos más explícitos y compartidos».

4.2. Procedimientos evaluativos

Distinguimos ocho procedimientos evaluativos básicos. Entendemos el concepto *procedimiento* de modo bastante amplio, incluyendo situaciones interactivas (aprendiz-aprendiz; docente-aprendiz), instrumentos específicos (pruebas, pautas, carpeta) o incluso técnicas o métodos de recogida y sistematización de datos (observación etnográfica del aula):

1. *Cooperación entre iguales*. Dos o más aprendices colaboran durante la composición con varias finalidades: mejorar sus textos, verbalizar sus procesos, comparar puntos de vista.
2. *Tutoría*. Docente y aprendiz interactúan con varios objetivos, no sólo evaluativos.
3. *Comentario magistral*. Durante una clase lectiva el docente expone al grupo aspectos relacionados con la revisión de sus textos. Tiene varias modalidades: un aprendiz oraliza el escrito y el docente lo comenta; el grupo clase comenta en público el escrito acabado de un alumno (reproducido con fotocopia o retroproyector); se comenta cooperativamente un escrito que el docente o un aprendiz están realizando en la pizarra, etc.

4. *Autoevaluación*. El aprendiz controla autónomamente su proceso de composición con algún tipo de ayuda externa (guión, pauta).

5. *Observación de aula*. Docente o alumnado observan y toman notas de la conducta que desarrollan durante la composición.

6. *Corrección escrita*. El docente recoge los escritos del alumnado durante el período instructivo, los corrige fuera del aula y los devuelve anotados y valorados.

7. *Prueba*. El docente (o una institución diferente del centro escolar) prepara, administra, corrige y valora un ejercicio escrito, más o menos desvinculado de la actividad educativa del aula, para medir las capacidades escritoras del aprendiz. Podemos distinguir las pruebas de pequeña escala (el docente evalúa a un individuo, un grupo, varios grupos de un centro) de las de gran escala (un cuerpo de expertos evalúa las capacidades de parte de la población); las de pequeña escala tienen rasgos en común con la técnica anterior.

8. *Carpeta*. El aprendiz presenta para los escritos (selección o totalidad, versiones finales y/o intermedias) que ha realizado durante un determinado período. El docente (y otros examinadores) los valoran.

La tabla de la página siguiente ofrece una primera aproximación comparativa de estos procedimientos. Utilizamos diversas variables para comparar los ocho procedimientos evaluativos. En el *qué* se evalúa, distinguimos el análisis de la *actividad escritora* general (habilidades, conocimientos, actitudes, uso escrito en cada contexto) de la de *un ciclo concreto* o un contexto en el que se produce un escrito (redacción, carta particular). Dentro de esta segunda, distinguimos la medida del *producto escrito*, de la del *proceso* a través del cual se construye el texto (conducta del autor, borradores, diálogos con coautores). La tabla muestra que la mayoría de procedimientos se centran en el producto escrito y que sólo dos (carpeta y tutoría) tienen en cuenta aspectos que van más allá de ciclos particulares. El carácter privado de la tutoría facilita que docente y aprendiz comenten todo tipo de aspectos relacionados con la actividad escritora,

Procedimientos de evaluación

	¿Qué? Un ciclo: Producto escrito	¿Qué? Un ciclo: Proceso composición	¿Qué? Un ciclo: Capacidad general	¿Cuándo? Intracompositiva	¿Cuándo? Poscompositiva	¿Cómo? Usa la oralidad	¿Cómo? Usa pautas	¿Quién? Individual	¿Quién? Dual: Aprendiz-aprendiz	¿Quién? Dual: Docente-aprendiz	¿Quién? Grupal	¿Dónde? Aula	¿Dónde? Centro escolar	¿Dónde? Otros
Cooperación entre iguales	X	X		X		X	X		X			X		
Tutoría	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	
Comentario magistral	X			X	X	X	?				X	X		
Autoevaluación	X	X		X			X	X				X	X	X
Observación de aula	X	X		X		?	X		?	X	?	X		
Corrección escrita	X				X		X			X		?		X
Prueba	X				X		X			X				X
Carpeta	X	X	X	X	X	?	X	X	?	X		?	?	?

aunque partan de una situación concreta. En la carpeta, la acumulación de diferentes producciones (intermedias y finales) a lo largo del curso puede ofrecer una visión más rica y variada de la capacidad compositiva del aprendiz.

El *cuándo* distingue únicamente entre procedimientos *intracompositivos*, que operan durante la composición y que, en consecuencia, permiten al autor aprovechar los datos generados para mejorar su trabajo, de los *poscompositivos*, que operan con el texto acabado, sin posibilidades de que los resultados obtenidos reviertan en el mismo ciclo. Según la tabla, la mayoría de procedimientos opera del primer modo o de ambos, pero los dos exclusivamente poscompositivos (corrección escrita y prueba) son también los más habituales en los centros escolares (véase págs. 120 y 127).

El *cómo* tiene en cuenta el uso de la *oralidad* como herramienta de análisis e intercambio y el de *pautas* escritas preelaboradas (cuestionarios, parrillas de análisis, guías, hojas), como elemento de apoyo o guía. Casi todos los pro-

cedimientos pueden usar algún tipo de pautas, pero sólo la cooperación entre iguales, la tutoría y el comentario magistral basan su acción en el diálogo. Los interrogantes sugieren usos posibles, aunque quizá poco habituales.

El *quién* analiza a los protagonistas del procedimiento. Mientras que en los cuatro primeros la interacción es clara, en los últimos hay varias conductas posibles. La carpeta y la observación en el aula son técnicas abiertas que se pueden aplicar de diversas maneras. La selección de escritos de la carpeta la puede realizar el autor, con la ayuda o no de compañeros y docente, o puede estar predeterminada por el profesorado. La observación también la puede realizar alguien diferente del docente (compañeros, evaluadores externos), aunque no sea habitual, y aparte del uso que se haga de los datos obtenidos.

Finalmente, el *dónde* distingue los espacios del centro educativo (aula, biblioteca, seminario, sala de estudio) de otros lugares (casa del autor, centro de evaluación). Los procedimientos intracompositivos y orales se realizan en el aula o en el centro, mientras que los poscompositivos escritos se formulan fuera del mismo. En conjunto, la tabla también muestra que algunos procedimientos (tutoría, carpeta) son bastante flexibles y se pueden usar de distintas formas. Al contrario, la corrección escrita y la prueba tienen rutinas más fijadas.

A continuación desarrollamos con más detalle algunos de estos procedimientos, que consideramos más relevantes. En otro lugar (Cassany, 1993) nos hemos referido al comentario magistral y sobre todo a la corrección escrita, que son las dos técnicas más usadas en los centros (véase pág. 120). En el apartado *Pautas* nos referimos brevemente a la autoevaluación. En *Parrillas de observación* (véase pág. 301) se comentan ejemplos de pautas para observar tareas compositivas.

4.3. Cooperación entre iguales

Varios factores sugieren que la revisión entre iguales no sólo mejora la calidad de los escritos de los aprendices, sino que —¡mucho más importante!— desarrolla sus procesos de composición e incrementa su comprensión de las

particularidades de la comunicación escrita. Pero tanto las concepciones previas que tiene el alumnado como las habilidades pragmáticas y discursivas que requiere ese tipo de revisión exigen que haya un aprendizaje formal y específico de las técnicas de revisión entre compañeros. Formar a los aprendices como *revisores* cooperativos y eficaces de escritos se convierte, así, en un objetivo básico de la clase de composición.

4.3.1. *Argumentos y ventajas*

Podemos aportar tres argumentos para defender el uso de la cooperación entre aprendices como instrumento fundamental de evaluación en la enseñanza de la composición, aunque no deben olvidarse los fundamentos lingüísticos (origen social del lenguaje, dialogismo, carácter complejo de la composición, que aglutina las 4 destrezas básicas; véase pág. 39) y pedagógicos (concepción sociocultural, oralidad como mediación, trabajo en equipo; véase pág. 142) expuestos en capítulos anteriores.

- *La investigación etnográfica recomienda la revisión entre iguales*

La investigación etnográfica sobre el diálogo de los aprendices que revisan sus textos apoya la revisión entre compañeros (entre otros: Freedman, 1987; DiPardo y Freedman, 1988; Whitman, 1988; De Guerrero y Villamil, 1994). Dichos estudios muestran la gran riqueza de conductas de revisión que adopta el alumnado y concluyen que efectivamente se trata de una actividad provechosa para el aprendizaje —aunque no siempre coincidan—. Los aprendices revisan en varios niveles textuales (objetivos comunicativos, coherencia global, sintaxis, ortografía), en diferentes fases del proceso de composición (planes, esquemas, prosa) y a través de procedimientos variados (autocorrección del autor, revisión compartida autor/lector, corrección independiente del lector).

Pero los datos también descubren conductas particulares que dificultan la colaboración. Por ejemplo: el aprendiz autor puede dedicar mucho tiempo a justificar

su texto oralmente ante el lector; uno o varios de los participantes pueden inhibirse de la tarea o incluso «ausentarse mentalmente»; se pueden generar actitudes críticas o claramente negativas respecto a algunos compañeros, a sus textos o a la misma actividad —los adolescentes pueden ser a veces muy crueles—. Resumiendo, estas conductas demuestran que, aunque la actividad pueda ser provechosa, presenta dificultades de aplicación.

• *La revisión entre iguales «escenifica» el acto de recepción*

La revisión entre iguales permite experimentar en clase ciclos completos de comunicación escrita. El aprendiz tiene la oportunidad de leer escritos de compañeros, de que éstos lean los suyos y de poder contrastar estas experiencias entre sí. El acto de recepción de un escrito deja de ser privado y los aprendices pueden observar el proceso completo de comunicación escrita, así como tomar conciencia de sus características.

Cabe recordar que la comunicación escrita actúa de modo distinto a la oral. Al carecer de interacción simultánea, ni el emisor «observa» habitualmente cómo el receptor lee y comprende su texto ni, viceversa, éste «espía» cómo lo escribió aquél. Forzosamente autor y lector trabajan por separado y solamente pueden representarse mentalmente a su interlocutor. Los aprendices, cuya experiencia comunicativa previa es básicamente oral, no sólo no son conscientes de esas características, sino que a menudo desarrollan ideas simples, ingenuas —o incluso erróneas—. Haciendo paralelismos con la oralidad, tienden a pensar que la composición es improvisada, espontánea, que lo que entiende el receptor es lo mismo que lo que dice el texto, que si «falla» algo del escrito el lector ya lo comprenderá por «la situación», etc.

La tarea de revisión cooperativa constituye una especie de «ensayo general» del auténtico acto de recepción. Un aprendiz «representa» ante el autor el papel de lector: lee el texto, verbaliza las reacciones que tiene y las justifica. Dialogando con sus iguales, un autor puede darse cuenta de hechos como que su lector raramente comprende el 100% de lo que el autor quería transmitirle, o que dos o

más lectores entienden de varias maneras el mismo texto. Tanto el aprendiz autor como el aprendiz lector que dialogan comprueban así que los significados se construyen dinámicamente en la mente de las personas, a partir de sus conocimientos previos individuales, y que escribir y leer un texto no son procesos matemáticos. En definitiva, los aprendices descubren que la comunicación escrita sufre pérdidas de información, que el autor difícilmente tiene el control total sobre el proceso, o que resulta mucho más costoso identificar y corregir un malentendido escrito que uno oral. La revisión entre iguales facilita la toma de conciencia de estas limitaciones y ofrece ejemplos y modelos para aprender a autorregular con más precisión los procesos comunicativos. Para aprendices y docentes, es un auténtico privilegio poder experimentar en vivo y en público lo que habitualmente ocurre en privado.

• *La revisión entre iguales mejora el escrito*

La revisión entre iguales permite mejorar la producción escrita del aprendiz. El lector intermedio aporta información valiosa al autor (las reacciones que provoca el escrito; las ambigüedades, las dificultades o los aciertos que tiene), y éste la puede usar para mejorar su texto. Como veremos más adelante, el autor puede dirigir la aportación del lector, formulando objetivos de revisión, del tipo: «Me gustaría que me dieras tu opinión sobre ese tema, que dijeras cuál es la idea principal del texto, que identificaras signos de puntuación mal utilizados, etc.». El lector intermedio se convierte en un colaborador «al servicio» del autor.

• *Limitaciones prácticas de tiempo, espacio y recursos*

La ratio general de número de aprendices por aula o por docente, así como la cantidad y variedad de tareas que recaen en éste (elaboración del proyecto curricular, programación, coordinación, preparación de clases), limitan forzosamente el tiempo que los docentes pueden dedicar a la corrección directa y personal de los escritos del alumnado. Si pretendemos que éste escriba más de lo que su docente alcanza a revisar, se requieren actividades que no sobrecarguen al profesorado.

4.3.2. *Ideas y habilidades previas*

Los aprendices no siempre aceptan de buen grado corregirse entre sí. Pueden hacerlo por obligación, con desgana, sin implicación y con inseguridad (falta de confianza, incomodidad, miedo, etc.), hasta el punto de evitarla. Según Freedman (1987, págs. 2 y 16), muchos aprendices dicen sentirse incómodos revisando en pareja y consideran que es una pérdida de tiempo; además, desarrollan habilidades para evitar tener que opinar ante el compañero, destacar puntos negativos, etc.

La causa más probable de este hecho es la experiencia previa en composición y evaluación que ha tenido el alumnado, que suele consistir en correcciones escritas e individuales del docente (véase pág. 116). Si hipotetizamos que ésta es, con escasas variaciones, la mayor parte de su experiencia evalua en composición, podemos deducir que mantendrá las siguientes concepciones. El aprendiz:

- otorga autoridad de revisión al docente, porque siempre fue quien corrigió y porque tiene los conocimientos necesarios para hacerlo; ni espera tener que revisar a un compañero o viceversa, ni cree útiles los comentarios que se puedan dar el uno al otro;
- espera una «respuesta» escrita de su texto; que el docente le marque los errores y le anote sus soluciones correctas;
- espera una calificación cuantitativa escalar (tipo del 0 al 10; o *bien, mal*); las valoraciones cualitativas o reflexivas no le satisfacen;
- se resiste a mostrar sus producciones intermedias a otras personas y no les atribuye interés.

Podemos inferir también las siguientes limitaciones respecto a hábitos. El aprendiz:

- tiene dificultades para verbalizar sus procesos de composición (el texto producido, los procesos seguidos, las decisiones tomadas), porque suele redactar en silencio y raramente habla de sus escritos;

- no está acostumbrado a leer textos auténticos e imperfectos de compañeros, porque suele leer modelos ejemplares de literatura o fragmentos del libro de texto, siempre impresos.

Estos valores y hábitos chocan frontalmente con las presuposiciones de la revisión entre compañeros (autorresponsabilidad, autonomía, importancia del diálogo oral, cooperación lector/autor) y esto explica muchas de las dificultades de aplicar la propuesta. Podemos entender que los aprendices tengan vergüenza de mostrar sus producciones intermedias, que desconfíen de las opiniones de los compañeros, que no acepten sus comentarios críticos, o que tengan escasa habilidad para oralizar sus procesos de lectura o escritura. En resumen, la revisión entre iguales exige un cambio de valores y actitudes del alumnado.

4.3.3. *Habilidades necesarias*

Distinguimos dos tipos de habilidades: las de comprensión relacionadas con la lectura e interpretación del texto y las orales relacionadas con la conversación. Esta lista sigue a Elbow y Belanoff (1973; 2ª ed.) y a Quintana (1994):

- **Habilidades en la comprensión/interpretación de escritos**

Comprensión del escrito. La lectura de escritos de compañeros presenta algunas particularidades respecto de las habilidades generales de comprensión lectora:

- Los lectores tienen tan cerca al autor del escrito que pueden conocer datos de él o ella (intereses, personalidad; su proceso de composición; intenciones originales del texto, estilo literario) que no siempre son accesibles en la lectura corriente. Estos datos permiten valorar con más precisión aspectos como la distancia entre las intenciones y el texto real, el producto textual conseguido de acuerdo con el proceso seguido, el estilo personal, etc.

- La lectura de borradores con tachaduras y rectificaciones puede ocasionar dificultades por falta de costumbre: el aprendiz está habituado a leer tipografías impresas en libros de texto, carentes de errores, y tiene poca práctica en descifrar manuscritos inacabados, a menudo redactados con caligrafías personales.

La revisión entre iguales no depende del grado de comprensión del escrito que pueda alcanzar el lector, pero ésta influye enormemente. La revisión es más interesante con lectores sofisticados, que puedan inferir implícitos, comprender la ironía o analizar la estructura semántica del escrito. Los lectores que sólo comprenden las ideas principales o que marcan las palabras desconocidas aportan mucho menos. Podemos potenciar la revisión entre iguales incrementando las destrezas de comprensión lectora de los aprendices.

- *Expresión de las opiniones personales.* Los aprendices han de saber explicar oralmente con precisión tanto lo que entienden en un texto, como las reacciones que les provoca o los procesos de producción y comprensión que han seguido. El autor debe saber justificar las intenciones que tenía, las dudas que se le han presentado y las decisiones que ha tomado. Los lectores tienen que poder explicar el itinerario que siguieron para comprender el texto: sus ideas principales, los puntos confusos (pronombres, palabras ambiguas, anacolutos), las interpretaciones hipotetizadas que descartaron, los desacuerdos o el grado de acuerdo existente. Para esto es conveniente que los aprendices tengan dos capacidades: un grado mínimo de control sobre sus propios procesos de producción/comprensión; y un buen dominio de los recursos retóricos de verbalización como el circunloquio, la ejemplificación, el resumen, la comparación, el contraste o la reformulación. A través de procedimientos de este tipo, y usando un lenguaje personal, los aprendices pueden expresar sus opiniones de manera útil al interlocutor.

Algunas conductas que limitan la revisión son las de no poder expandir (justificar, razonar, comentar) las opiniones personales, la de repetir las palabras originales

del escrito, con pocas variaciones, o la de aprovechar las expresiones que usó previamente otro compañero, sin poder añadir nada nuevo. Por ejemplo, ayuda poco a un autor que su lector despache el comentario con un simple «me ha gustado mucho» o «es muy interesante» que pueden ser gratificantes, pero aportan muy poca información.

- **Habilidades pragmáticas en la conversación oral**

Turnos de habla. Los aprendices deben regular la repartición de los turnos de habla de la conversación respetando las intervenciones de cada interlocutor y usando los turnos propios. Una de las conductas negativas más frecuentes es la sobreactuación del autor, que tiende a interrumpir a los interlocutores, mientras exponen sus opiniones, con el fin de rebatirlas o justificarlas, de manera que aquéllos acaban inhibiéndose de la tarea y callan sus opiniones, presionados por las réplicas del autor. Al contrario, la conducta más útil que puede adoptar el autor es callar y animar al interlocutor a verbalizar las opiniones y las sensaciones más sutiles.

Cabe destacar que la conversación no consiste sólo en el intercambio de información que existe «previamente» a la oralización, sino que los interlocutores «construyen» informaciones y opiniones a partir del diálogo. La presencia de un interlocutor, con sus preguntas, sus asentimientos y su comprensión, ayuda al emisor a desarrollar sus ideas, a expandirlas. Por esto, las intervenciones del autor pueden ayudar al lector a elaborar verbalmente sus reacciones: pueden actuar como un tipo de «andamiaje».

Negociación de temas: Los aprendices han de saber empezar, desarrollar y concluir cooperativamente los distintos temas de revisión. El autor es el responsable de tomar la iniciativa, porque es el destinatario de la información. Por lo tanto, debe dirigir el diálogo hacia los puntos que le interesen y tiene que saber extraer del interlocutor todo lo que pueda ser útil. Algunas de las destrezas de conducción de temas son:

- Dirigir el tema de discusión hacia los intereses personales, poner énfasis en subtemas específicos, introducir cuestiones nuevas, cortar las repeticiones, etc. Al inicio del intercambio, es interesante ceder voluntariamente al lector la iniciativa de elegir temas de comentario, porque la elección que haga ya es significativa para el autor. Éste puede preguntarse: *¿Por qué se han fijado en X y no en Y, que es lo que yo había pretendido?*
- Saber preguntar; saber hacer preguntas indirectas que escondan las ideas del autor: *¿Cómo te has sentido?* en vez de *¿Parece que te has divertido leyendo este fragmento?*; evitar preguntas desviadas o tendenciosas del tipo: *¿No crees que este párrafo es algo confuso?*, que ofrecen demasiadas pistas sobre las expectativas del autor, etc.
- Identificar los implícitos de las respuestas y pedir aclaraciones; por ejemplo: *¿A qué te refieres cuando dices que el texto es frío?, ¿por qué no has dicho nada de la primera parte?*
- Ofrecer respuesta (*feedback*, retroalimentación) continuada al interlocutor que habla con aseveraciones no verbales (mirada, gestos, movimientos verticales de cabeza), manifestaciones paraverbales (*ajá, sí*). O saber dar réplicas de continuidad a los comentarios; por ejemplo: *¿De modo que tuviste que releerlo?, ¿y dijiste que no estás de acuerdo con esa idea?*

Por su parte, los lectores deben asumir el papel de «invitados» a la conversación que dirige el autor anfitrión; deben atender sus demandas, aunque no renuncien a expresar sus impresiones personales, si no se adaptan a aquéllas.

La cortesía: Los aprendices tienen que saber dar y recibir opiniones positivas y negativas sobre sus escritos, sin ofender ni ofenderse, usando fórmulas de cortesía (Brown y Levinson, 1987; Haverkate, 1994) como actos verbales indirectos (*¿no crees que se puede ampliar?*), modalización (*en mi opinión..., en una primera lectura..., quizás si hubiera leído...*), un lenguaje educado y distante (*quizá usted pensaba...*), o la autocrítica

(*puede ser que me equivoque..., si no me engaño...*). Al contrario, las conductas que el interlocutor puede percibir como agresivas son expresar la opinión de modo directo (*es demasiado breve, no me ha gustado*), no matizar los juicios de valor (*es incoherente, contiene muchas faltas*), no aportar razonamiento (*es incoherente, contiene muchos errores*) o usar un lenguaje excesivamente vulgar (*es un desastre, es una birria; es guay, cojonudo*).

Al carecer de experiencia de revisión entre compañeros, y por extensión de valoraciones cruzadas entre iguales, los aprendices desconocen el uso de estas fórmulas, presuponen que no es posible expresar determinadas opiniones sin molestar al interlocutor y acaban sintiendo miedo o recelo de la revisión. En estos casos una reacción habitual es la inhibición absoluta, el silencio, o el refugio en comentarios estériles o vacíos (opiniones neutras como: «*Es muy ameno, trata de un tema interesante*»). Por esta razón es fundamental que los aprendices conozcan y usen las fórmulas de cortesía, que aprendan a hablar de cuestiones delicadas o comprometidas sin entrar en confrontaciones y manteniendo la cordialidad.

> Al margen de las fórmulas de cortesía, los aprendices deben ser conscientes de los atributos que corresponden a autor y lector. El primero debe comprender que las reacciones del lector son ciertas, aunque difieran de las suyas, y el segundo debe aceptar que el autor es el único responsable del escrito y que, obviamente, tiene el derecho —pero no el deber— de asumir el punto de vista del lector o aprovechar alguna de sus aportaciones. Elbow y Belanoff (1973, pág. 12) califican esta asimetría como la paradoja de la revisión: «*El lector siempre tiene razón; el autor siempre tiene razón*», porque cada uno habla desde su punto de vista, que es tan auténtico como el de la otra parte.

Este cuadro contrasta las principales destrezas que deben utilizar autor y lector:

Destreza de la revisión entre iguales

Si eres el autor	Si eres el lector
• Escribe con caligrafía que puedan entender otros.	• Lee atentamente el escrito del compañero.
• Escucha la opinión del lector sobre el texto, sin interrumpirle para justificarte, para rebatirle o para explicar el escrito.	• Resúmelo, parafraséalo, analízalo y coméntalo con tus palabras.
	• Da opiniones positivas y constructivas que ayuden al autor.
• Pregunta al lector lo que te interese.	• Adáptate a las peticiones del autor.
• Acepta las ideas del lector y elige aquellas que puedan mejorar tu texto. Prescinde del resto.	• Respeta la autoridad del autor, no impongas tus puntos de vista.

4.3.4. *Recursos didácticos*

Varias propuestas didácticas ofrecen recursos para aplicar la revisión entre iguales. Se trata de un conjunto de ideas (pautas de trabajo, ejercicios, trucos) que organizan las tareas de revisión, que permiten superar la resistencia inicial de los aprendices, y que les orientan hacia el uso de destrezas eficaces de comunicación:

• **Comprensión del escrito y expresión de opiniones personales**. Las orientaciones didácticas básicas de comprensión lectora desde una óptica comunicativa son válidas para incrementar las habilidades de comprensión e interpretación de textos de compañeros. Una manera sencilla de ayudar al lector es darle objetivos específicos de comprensión y análisis antes de que empiece a leer (que pueden ser las peticiones del autor); eso le permite adaptar su lectura a la finalidad de la tarea y preparar lo que después tendrá que explicar. Otras posibilidades son enseñar estrategias superiores de lectura, como por ejemplo: descifrar pistas textuales (conectores, títulos, estructura) y contextuales (presentación, conocimiento

del autor, textos previos) o ayudarles a inferir los implícitos. Respecto a las habilidades de verbalización, se pueden realizar ejercicios de paráfrasis, reformulación y síntesis oral, al margen de las tareas de revisión, que fomenten la generación del vocabulario personal de cada aprendiz para referirse al escrito leído.

• **Turnos de habla**. Para facilitar el desarrollo fluido de la conversación se pueden usar:

- *Normas*. Por ejemplo, con grupos numerosos se puede establecer una ronda fija de intervenciones; con parejas, la alternancia sistemática de actos de habla. También se puede controlar el tiempo que habla cada interlocutor, el número de aspectos (puntos, ideas) que pueden decirse en un turno o, incluso, el número de palabras u oraciones: por ejemplo, «di tres adjetivos que te sugiera este texto».
- *Moderadores*. Con grupos numerosos, el docente o un aprendiz pueden asumir el rol de distribuidor de turnos de habla, actuando como regulador externo de la conversación. En grupos reducidos, uno de sus miembros puede adoptar esa función de manera rotativa, previo acuerdo, y mantener a la vez la función de revisor.
- *Fichas*. Consiste en usar algún tipo de «ficha» (*chip*, en inglés) o señal (bolígrafo, pelota de tenis, trozo de cartón) para marcar los turnos y regularlos, al estilo de una partida de dominó; por ejemplo, una pelotita que se van pasando los miembros y que da derecho a hablar. Además de regular la conversación, las fichas identifican los turnos de cada interlocutor y permiten que los aprendices tomen conciencia de cuál es su aportación al conjunto de la conversación.

• **Negociar y conducir la conversación**. La pauta de trabajo más eficaz es preparar con antelación por separado el intercambio. El autor debe decidir previamente qué datos pretende conseguir del lector, qué preguntas quiere hacerle, etc. El lector también puede prepararse

los puntos más importantes que quiere comentar. Se pueden usar pautas preelaboradas de revisión (véase *Pautas*, pág. 241). Por otra parte, se pueden realizar ejercicios orales específicos para aprender a negociar temas o a conducir una conversación —al margen de las tareas de revisión—, como algunos *dramas* (véase Maley y Duff, 1982) o diálogos dirigidos (véase Bordón [adapt.], 1991).

• **Cortesía**. Dos de los recursos más útiles son las normas y los modelos:

- *Normas éticas*. Son pautas sobre la forma y el contenido del intercambio, que facilitan la transmisión espontánea de opiniones y que descargan a los aprendices de responsabilidad. Por ejemplo, establecer de manera general que la valoración de un escrito debe contener un mismo número de puntos *positivos* y *mejorables* —¡mejor que *negativos*!— limita los impulsos críticos que sentimos los humanos al comentar textos del prójimo y equilibra las percepciones pesimistas u optimistas. Incluso los aprendices más tímidos o educados, que sólo se suelen referir a las cualidades y que evitan mencionar defectos, se atreven a opinar porque «el profesor los obliga».
- *Modelos*. Son ejemplos de intervención que el aprendiz puede repetir o adaptar y que enseñan a usar las fórmulas de cortesía citadas. Por ejemplo:

El aprendiz lector rellena este texto entre la lectura y la conversación:

En una primera lectura, lo que me ha gustado más del texto ha sido _____ *porque* _____ *y* _____. *También pienso que podría mejorar* _____ *porque* _____ *y* _____. *Quizá si se añadiera* _____ *me hubiera gustado más.*

4.3.5. *Tipos de respuesta*

Varios manuales sugieren que existen distintos tipos de respuesta o comentario a escritos de compañeros, y sugieren que un procedimiento para incrementar la eficacia de la revisión consiste en distinguirlos y fomentar revisiones específicas de cada tipo. En primer lugar, podemos distinguir cuatro tipos básicos de respuesta (a partir de Elbow y Belanoff, 1973, 1ª ed. y Reid, 1993, págs. 211-213):

• **Descriptiva**, basada en el *texto*. El lector expresa su percepción del escrito: tesis central, ideas principales, estructura, tono.

• **Interpretativa**, basada en el *autor*. El lector expresa su percepción de las intenciones del autor: qué pretende, cómo quiere presentarse, cuáles son los puntos importantes según él o ella, etc.

• **Reactiva**, basada en el *lector*. El lector expresa sus opiniones sobre el contenido del escrito: tema, argumentos, ideas, desarrollo narrativo, estructura de la descripción.

• **Académica**, basada en *criterios lingüísticos estándar*. El lector evalúa el escrito, de acuerdo con unos parámetros predeterminados, derivados de la investigación lingüística: estructura, estilo, corrección, coherencia.

Esos tipos de respuesta desarrollan funciones distintas y exigen «aproximaciones» o «lecturas» del texto bastante diferentes. El hecho de tenerlas en cuenta, y de utilizarlas alternativamente sobre un mismo escrito, facilita que el alumnado tome conciencia de los distintos puntos de vista que entran en juego en un proceso comunicativo: el texto, las intenciones del autor, y los conocimientos del lector, los parámetros convencionales establecidos por la comunidad.

En una segunda edición de su manual sobre revisión entre iguales, Elbow y Belanoff (1989, págs.9-11) presentan 11 técnicas o «tipos de respuesta», muy sugerentes, en forma de preguntas que el autor dirige a su lector. Reproducimos algunos ejemplos:

• **Compartir sin respuesta.** El autor lee en voz alta su texto al compañero. Le sugiere: *Puedes sencillamente escuchar mi texto y disfrutarlo, sin decir nada.* Los autores argumentan que escucharse a uno mismo oralizar el texto ante un compañero ya es una situación que permite aprender. Freedman (1987, pág. 12) sugiere que, en este contexto y aunque el lector permanezca en silencio, el aprendiz desarrolla una «autorrespuesta» por la que interrumpe la lectura de su escrito para comentarlo al interlocutor o para identificar problemas en el escrito. El simple hecho de oralizar el texto ante un interlocutor real permite al autor incrementar su conciencia sobre el lector y poder ver su escrito desde otra perspectiva.

• ***¿Qué es lo que no acaba de ser dicho en el texto? ¿Sobre qué te gustaría seguir escuchando?*** Estas preguntas son útiles cuando el autor necesita desarrollar o enriquecer su texto; el lector puede aportarle datos para completar el escrito. Una variación extrema es: *Haz suposiciones sobre lo que yo tenía en mi mente que no supe expresar.*

• **Voz**. Preguntas sobre el estilo, la modalidad y el grado de subjetividad: *¿Hasta qué punto escuchas mi voz en mi escrito?, ¿mi lenguaje es vivo y humano?, ¿quizá está muerto o es burocrático? ¿Qué tipo de voz escuchas?, ¿tímida, confiada, sarcástica, suplicante? ¿Hay otras voces en el texto, aparte de la mía?, ¿cuáles?*

• **Películas de la mente del lector.** Para acceder al pensamiento del lector puede ser útil la narrativización —oralización simultánea o retroactiva— de sus procesos de lectura y comprensión de cada apartado del texto. *Explica con detalle lo que pasa por tu cabeza mientras lees mi texto*, como si fuera un cuento o una película que se desarrolla a través del tiempo.

• **Descripciones metafóricas.** Utilizando la metáfora como instrumento de verbalización de sensaciones, *describe el texto como si fuera ropa (una prenda, un tipo de tela), tiempo (lluvia, niebla, sol), un animal, un color, una forma, etc.* Aparte de aportar puntos de vista creativos, este tipo de preguntas es útil con revisores novatos que carecen de las destrezas necesarias para aportar respuestas más concretas o desarrolladas.

Cabe considerar que aprender a «reaccionar» ante un texto es aprender a desarrollar los procesos de comprensión y composición, que son operaciones complejas que requieren tiempo y práctica. Por otra parte, no debemos olvidar que la cooperación entre iguales puede asumir funciones diferentes a la revisión o evaluación de textos, como buscar ideas que después se utilizarán por separado o incluso redactar un escrito a cuatro manos.

4.4. Tutoría

Bajo esta denominación englobamos distintos tipos de «encuentros» privados entre docente y aprendices, que abarcan desde la tutorización de individuos en tareas de escritura en el aula, hasta tutorías formales fuera de clase o incluso sesiones especiales de refuerzo o complemento. Los fundamentos didácticos que justifican esta práctica no son diferentes de los expuestos en apartados anteriores; cabe destacar el hecho de que la tutoría incluye una interacción genuina entre un aprendiz y un experto, que ofrece «andamiajes» adecuados para que el primero desarrolle la conducta experta que el segundo le muestra, primero de manera interactiva y después autónoma.

La tutoría entre docente y aprendiz durante el proceso de composición (*conferencing*) es una de las prácticas más extendidas y valoradas positivamente por ambos contendientes, en niveles de enseñanza intermedios y superiores en EE.UU. (Freedman y Katz, 1987, pág. 58). En este país, la tutoría se practica tanto dentro del curso o la clase formal como en centros específicos de redacción (*writing centers*). En este último contexto, es habitual que sean estudiantes de último año los que, después de una breve formación inicial, tutoricen a aprendices principiantes, de modo que la tutoría adquiere en parte una dimensión de cooperación entre iguales. Los datos que siguen proceden de esta tradición.

En cambio, en España y en el mundo hispano la tutoría tiene bastante menos tradición y se practica, como mínimo en la enseñanza de la composición, por varios

motivos: una fuerte tradición de enseñanza magistral centrada en la memorización de conceptos, una organización escolar que presta poca atención a la interacción privada entre docente y pupilo, y unas ratios de alumnado por clase que dificultan que el docente encuentre tiempo para entrevistarse individualmente con sus alumnos. Es de lamentar esta situación que impide que los aprendices dispongan de uno de los instrumentos más poderosos de aprendizaje.

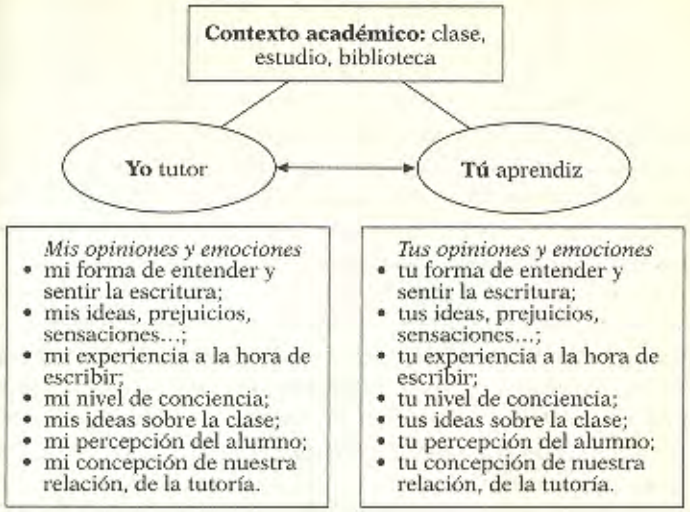
4.4.1. *Marco*

Entendemos la tutoría como *una relación de ayuda* entre un tutor, que tiene conocimientos y habilidades específicas sobre la tarea de que es objeto de tutoría (la composición) y sobre la misma tutorización, y un aprendiz que debe y/o quiere mejorar su capacidad para realizar y comprender dicha tarea. Desde la psicología humanista y las relaciones de ayuda, Nelson-Jones (1983) propone el esquema de la página siguiente para analizar el punto de partida de cliente (aprendiz) y terapeuta (docente), que adaptamos a nuestro contexto.

La tutoría confronta dos personalidades, con concepciones probablemente diferentes de la composición y de su aprendizaje, e incluso de la misma tutoría y de los roles que docente y aprendiz deben desempeñar en ella. En una concepción tradicional, relacionada con la enseñanza magistral, el tutor asume la gestión del encuentro, decide los contenidos y las actividades y mantiene un papel activo (hablando, preguntando) ante el aprendiz, que adopta un rol pasivo: está atento y callado, escucha los comentarios, responde a las preguntas y realiza las actividades. Dada la experiencia educativa vivida, es plausible que muchos aprendices —¡e incluso algunos docentes!— conciban la tutoría de este modo.

Al contrario, en una concepción humanista, la tutoría es un espacio donde el aprendiz puede profundizar en sus puntos de vista, explicando sus opiniones, sentimientos, dudas y dificultades a un profesional preparado, que sabe escucharle, darle réplicas acertadas (pre-

Contraste de percepciones entre docente y aprendiz
(Nelson-Jones, 1983, pág. 11)



guntas, comentarios) y, finalmente, orientarle en los pasos futuros. La actividad fundamental de la tutoría es una conversación auténtica e irrepetible entre experto y aprendiz, con la que el segundo verbaliza sus puntos de vista primerizos y los contrasta con los del primero. El tutor no pretende —al menos directamente— modificar las ideas del aprendiz, ni determinar lo que va a hacer, sino que se concentra en comprenderle y en ofrecerle otra forma, la suya propia, de comprender y ejercitar la composición.

4.4.2. *Objetivos*

El objeto de trabajo del tutor no son los textos, sino sus autores. Se propone desarrollar la *actividad escritora* del aprendiz (destrezas, hábitos, errores, miedos) y no sólo un único escrito circunstancial. La corrección del texto o su valoración (calificaciones, juicios de valor) sólo cobran sentido si orientan al autor a incrementar conoci-

mientos y desarrollar habilidades. Por eso es más recomendable que el tutor exponga sus impresiones como lector real, que oriente sobre los puntos oscuros del escrito o que facilite recursos para mejorarlo, que no que supervise personalmente su ortografía o que lo califique como juez o censor. Tampoco basta con ofrecer al aprendiz algunas referencias bibliográficas adecuadas con las que pueda solventar autónomamente dudas o errores —aunque puedan también ser útiles: el docente debe implicarse como interlocutor real en la interacción, aportando su experiencia «experta» de autor y lector.

Calabrese (1991, pág. 12) reconoce que muchos aprendices acuden a su tutoría de centro de redacción con la intención de que el tutor les corrija los errores gramaticales que cometieron en su texto, de modo que opinan que no hace falta estar presentes: basta con dejar el escrito y pasar a recogerlo más tarde. Según esta tutora, esta actitud revela las pobres concepciones del aprendiz sobre la composición y la tutoría: cree que lo fundamental de un escrito es su revisión superficial, que la revisión consiste en una simple corrección de errores locales y, en el fondo y en consecuencia, que el responsable de la tutoría, de la revisión y de los errores del texto es el tutor —y no el autor—. Para cambiar esas percepciones, debemos explicar al aprendiz que él o ella es el único responsable del texto y que la tutoría, en la que tiene que estar físicamente presente, es sólo un espacio para aprender a resolver mejor las exigencias de la composición.

No obstante, aunque los objetivos de la tutoría sean tan amplios y generales, el diálogo se debe centrar en situaciones concretas y reales de composición, puesto que el aprendizaje surge del uso contextualizado del lenguaje. Por este motivo, la tutoría gira habitualmente alrededor de una tarea compositiva. Si el encuentro es más espontáneo (tutorización de grupos o consulta individual en clase), el objeto del intercambio puede ser todavía más restringido (negociación de la tarea, duda gramatical). También cabe distinguir diferentes tipos de tutoría, según se trate de encuentros esporádicos sin continuidad, o de un programa organizado y periódico de sesiones; en este último caso, es posible diferenciar entre tutorías de

diagnóstico, de *solución de problemas* y *corrección de escritos* (Steward y Croft, 1982, págs. 48-49).

4.4.3. *Interacción*

Varias investigaciones etnográficas sugieren que las características de la interacción entre docente y aprendiz son un factor esencial para la eficacia de la tutoría:

- Freedman y Katz (1987, págs. 68-77) analizan protocolos de tutoría e identifican los rasgos discursivos de la interacción que facilitan que el aprendiz desarrolle su propio discurso y que interiorice las formas de pensamiento «experto»: el diálogo tiene un inicio abierto que anima al aprendiz a participar; la gestión de los temas es compartida entre aprendiz y docente, de manera que el primero puede abrir y cerrar temas; el docente realiza preguntas *reales*, cuya respuesta abierta desconoce (a diferencia de los exámenes formales, en los que sólo se verifica que el aprendiz sepa lo que el docente ya conoce); el docente incita a la reflexión, sin pretender controlar la actividad del aprendiz; el docente habla menos que el aprendiz, y suele haber pausas y silencios.
- En el ámbito específico de la tutoría con expertos no docentes, Allen (1990) halla que el alumnado valora positivamente que el tutor mantenga una conducta heurística de preguntas y apreciaciones, a través de las cuales el aprendiz pueda solucionar por su cuenta los problemas planteados o descubrir ideas nuevas. En cambio, son bastante menos valorados los diálogos en que el tutor toma la palabra extensamente para explicar lo que el aprendiz debe hacer.
- Muchos autores (Morris, 1990; Castellucci, 1991; Davis, 1991) coinciden en destacar la importancia de la escucha empática del tutor. Sólo cuando el tutor «recibe» comprensivamente los comentarios del aprendiz, éste desarrolla la confianza suficiente como para mostrar a un «extraño» su pensamiento interior y desarrollar, paulatinamente, sus procesos de composición. Por esta razón, los turnos del tutor deben ser breves y neu-

tros o positivos (asentimientos, imperativos), y deben animar al aprendiz a expandir su discurso. Incluso los silencios no se deben interpretar como tensos o perjudiciales, y el tutor debe evitar la tentación de «llenarlos» con su discurso (Yardas, 1991).

Sin pretensiones de exhaustividad, podemos identificar las siguientes conductas del tutor que influyen positivamente en el aprendiz, aunque sea por debajo del nivel de conciencia.

Aspectos generales

Prestar atención a la conducta facial y gestual. El aprendiz puede expresar no verbalmente sentimientos, opiniones o ideas que no se atreve a verbalizar por falta de confianza o de capacidad verbal. El tutor puede utilizar esta información si sabe interpretarla.

En el diálogo oral

- Dar respuesta o *feedback* no verbal (asentimientos con la cabeza), paraverbal (*ejem, ajá*) o verbal (*sí, sí, adelante, sigue*) al aprendiz cuando está hablando, sin interrumpirle.
- Formular réplicas y preguntas breves de respuesta abierta que permitan al aprendiz seguir su reflexión. Evitar las preguntas de respuesta cerrada de tipo *sí* o *no*.
- Intentar concretar y verbalizar —o pedir que lo haga el aprendiz— los implícitos o las presuposiciones que dibuja el discurso del aprendiz.
- Dirigir el discurso del aprendiz hacia terrenos vírgenes. Por ejemplo, si se están explorando ideas, sugerir campos o categorías que no ha tenido en cuenta; si el aprendiz no revisa, preguntarle si lo hace y ayudarle a hacerlo.
- Ayudar al aprendiz a retomar el discurso cuando se producen interrupciones de cualquier tipo (teléfono, ruidos, despistes). El tutor puede recordar el tema de que se hablaba o repetir las últimas palabras dichas por el aprendiz.

En la escucha de la oralización del escrito

- Reaccionar como lector *real* —no como tutor o docente—, expresando lo que gusta, lo que no se entiende y

las impresiones que causa. Según Morris (1990, pág. 14) este tipo de conducta ofrece al aprendiz un sentido real de audiencia (necesidades, reacciones, etc.) que puede desconocer.
- Resumir brevemente lo entendido del texto, lo que se considera más importante.
- Parafrasear con palabras del tutor y diferentes a las del texto algún fragmento de éste.

Respecto al contenido de las intervenciones del tutor, destaca la necesidad de no alienar o avergonzar al aprendiz con comentarios negativos. Quintana (1994, pág. 9) sugiere al tutor que haga comentarios positivos en cada tutoría, mientras que Morris (1990, pág. 14), en una línea humanista más radical, siguiendo las ideas de Carl Rogers, propone que el tutor se abstenga absolutamente de hacer juicios de valor negativos o positivos y que mantenga una actitud de comprensión y aceptación.

La comunicación no verbal merece un punto aparte, por la indiscutible importancia que adquiere en una interacción privada entre dos personas semidesconocidas. Los manuales (Graves, 1983, pág. 102; Morris, 1990; Quintana, 1994) recomiendan evitar la confrontación cara a cara, que predispone menos a la colaboración, y sentarse de lado, de modo que tutor y aprendiz puedan trabajar sobre un mismo texto. Las conductas no verbales positivas son el contacto ocular, una distancia proxémica adecuada, la inclinación del cuerpo hacia delante, el asentimiento con la cabeza, la sonrisa, la gesticulación; y las negativas: evitar la mirada, echarse para atrás en la silla, hacer garabatos (dibujos, señales), golpear con el lápiz o los dedos en la mesa, cruzar los brazos o jugar con algún objeto entre los dedos.

4.4.4. *Modelo*

El esquema de las páginas siguientes se basa en Reigstad y McAndrew (1984, págs. 26-28) con aportaciones de Steward y Croft (1982), Graves (1983) y Mohr (1991); en castellano es útil Sánchez Miguel (1998, pág. 251). Cons-

Instrucciones	Comentarios
1ª fase. Conocimiento del aprendiz y de su tarea compositiva:	
1. Averigua el tipo de tarea que realiza el aprendiz.	• Es importante que tutor y aprendiz tengan un conocimiento personal mínimo para generar una atmósfera de confianza. Con aprendices nuevos, es útil conversar durante unos minutos sobre temas personales (domicilio, intereses, ocio) o escolares (curso, estudios, actividades).
2. Determina las características del escrito, la audiencia, el tono. Pregunta:	
— *¿Qué intentas hacer en la hoja?*	
— *¿Escribes a alguien distinto del maestro/a?*	
— *¿Qué tono es el más adecuado?*	
3. Explora la concepción de la tarea del aprendiz. Técnicas: *analizar al lector, formular objetivos, elaborar proyectos.*	3. Es posible que el aprendiz no comprenda la tarea o que la interprete de modo diferente. Es un punto fundamental para organizar el trabajo posterior.
4. Determina las técnicas de composición que está usando el aprendiz.	4. Es conveniente saber qué técnicas conoce y usa el aprendiz para elegir el trabajo posterior.
2ª fase A. El aprendiz no aporta material.	
1. Ayuda al aprendiz a explorar el tema oralmente (ideas relevantes, tesis). Técnicas: *escritura a chorro, torbellino de ideas, métodos de exploración de temas,* etc.	• Si el aprendiz no aporta material, debe explorarse la tarea (1ª fase) y el tema.
2. Ayuda al aprendiz a organizar el material. Técnicas: *esquemas, árboles, mapas conceptuales, fichas, titulares,* etc.	• El tutor ejemplifica la técnica elegida y luego el aprendiz la aplica por su cuenta. • Durante la aplicación, el tutor guía, facilita y anima al aprendiz a trabajar, pero no realiza el trabajo. • El diálogo oral sobre un tema es una excelente forma de planificación (Morris, 1990, pág. 14).

Instrucciones	Comentarios
2ª fase B. El aprendiz aporta material.	• Se parte siempre de lo que ha hecho el aprendiz. «Material» significa cualquier tipo de producción intermedia.
1. Pide al aprendiz que oralice su texto mientras lo lees.	1. Hay varias razones para plantear así el «ataque» al borrador. Aparte de solucionar la posible ininteligibilidad caligráfica, el aprendiz asume su autoría. Calabrese (1991, pág. 12) sugiere que así la tutoría pone énfasis en lo que el autor quiere que diga su texto, mientras que una lectura silenciosa del tutor, con o sin la presencia del aprendiz, se dirige sólo a lo que dice el texto.
2. Pídele que decida los puntos que quiere trabajar. Pregunta:	2. El tutor cede la iniciativa al aprendiz.
— *¿Qué es lo mejor del texto?, ¿de qué estás más satisfecho/a?*	
— *¿Qué es lo peor?, ¿dónde tienes dudas?, ¿qué te suena mal?*	
3. Explora alternativas. Considera:	3. Son cuestiones de coherencia semántica: contenido, enfoque, organización, etc.
— *¿El inicio del texto lo inicia? ¿El final lo acaba?* (técnica: *añadir títulos absolutos e internos*).	
— *¿Los datos están ordenados? ¿Son claras las transiciones entre párrafos?* (técnicas: *esquemas y mapas*).	
— *¿Hay fragmentos débiles? ¿Qué necesita más detalle?* (técnicas: *escritura a chorro, expansión de detalles*).	
— *¿El texto está elaborado? ¿Responde a las preguntas importantes?*	
— *¿El texto está bien enfocado? ¿Desarrolla una idea única?* (técnicas: *resumen, mapas*).	

Instrucciones	Comentarios
4. Fíjate en la estructura de las frases y en la forma. Considera:	4. Son puntos locales o superficiales:
— *¿Cuál es el orden lógico de las palabras?*	• El tutor enfoca el trabajo en una sola cuestión por tutoría.
— *¿Qué palabras y frases pueden eliminarse?*	• En el análisis de puntos globales y locales, el tutor ofrece al aprendiz la oportunidad de autocorregirse, antes de dar soluciones.
— *¿La prosa es fluida? ¿Hay conectores?*	
— *¿Hay faltas de ortografía? ¿de gramática?*	
3ª fase. Preparación de la actividad postutorial:	
1. Resume los puntos más destacados de la tutoría.	
2. Formula una consigna precisa de trabajo.	2. Conviene cerciorarse de que el aprendiz entiende la consigna.
3. Recomienda materiales de consulta.	3. El tutor selecciona el material del centro y enseña al aprendiz a utilizarlo.

ta de tres fases: el inicio o conocimiento de la actividad escritora que realiza el aprendiz; el trabajo específico de tutoría sobre aspectos particulares de la tarea, y el cierre con la formulación de consignas de trabajo para el aprendiz. La segunda fase presenta dos alternativas, según el material que aporte el aprendiz. En la columna de la izquierda figuran las instrucciones dirigidas al tutor y en la derecha los comentarios técnicos.

Quedan al margen de estas fases los pasos de establecer contacto con el pupilo y registrar la actividad. Algunos manuales aportan consejos para los tutores (Quintana, 1994, págs. 9, 14):

1. *El tutor debe recordar que es un modelo para los aprendices*. Debe poner en práctica y ejemplificar los consejos o técnicas que explique.

2. *El tutor no intentará trabajar con varias destrezas/problemas/aspectos a la vez en una sesión*. La capacidad de aprender del alumno es limitada, por lo que difícilmente podrá comprender y recordar todos los errores cometidos, si hay muchos, o podrá aplicar varias técnicas a la vez. Al contrario de los hábitos más habituales (Cassany, 1993a), es más rentable *concentrarse en uno o dos puntos* por tutoría.

3. *El tutor informará y formará al aprendiz sobre la presentación de textos (aspectos formales, bibliografía, estructura)*. Algunos aprendices pueden presentar borradores con fragmentos copiados literalmente —plagiados— de manuales o autores conocidos. Muchos aprendices ignoran las convenciones de reconocimiento y citación de autoría: reproducción de citas, bibliografía, referencia a autores.

Al ser una actividad sobre todo oral, los recursos didácticos de la tutoría son escasos y suelen ser habituales en aulas, seminarios y bibliotecas: materiales de consulta lingüística (diccionarios, gramáticas) y enciclopédica (manuales, monografías). Además, el tutor o el equipo del centro pueden preparar materiales específicos para la ocasión: hojas informativas con bibliografía específica sobre composición por niveles y temas, fichas de autorrevisión por cada tipo de texto, cuestionarios de exploración, test de análisis, etc. En el caso de que haya muchas tutorías es útil disponer de hojas de registro preimpresas para hacer un seguimiento de cada alumno.

4.5. Pautas

Las pautas de evaluación (también denominadas *cuestionarios* o *guías*; *worksheet* en inglés) son herramientas usadas en varios procedimientos evaluadores, y en concreto en la autoevaluación. Se trata de pequeñas listas escritas de criterios de análisis, formulados en forma de preguntas, recomendaciones o afirmaciones, que orientan el diálogo entre aprendices y entre tutor y aprendiz, o que facilitan la autorrevisión. Distinguimos varios tipos de

Pauta de respuesta de autor y lector

Autor: ¿Qué pregunta te gustaría que respondiera tu lector?, ¿sobre qué problema necesitarías una segunda opinión? __

_____

Lector: Responde a las dos preguntas anteriores. Sé específico. Después completa estas afirmaciones:

a) La mejor parte del texto es _____
b) Cuando terminé la lectura, pensé/me sentí _____
c) No estoy de acuerdo cuando dices _____
d) Una experiencia o idea mía similar a esto es _____
e) Cuando dices _____, pensaba en _____
f) Una sugerencia para mejorar el texto es _____

(Reid, 1993)

pautas según utilicen criterios lingüísticos o metacognitivos y abarquen el proceso de composición o el producto escrito (Reid, 1993, págs. 222-223; Camps y Ribas, 1998, págs. 54-56). También pueden adoptar formatos diferentes: test de elección múltiple, cuestionario, instrucciones de «reparación».

El ejemplo de esta página pauta el diálogo entre iguales en una situación de revisión de borradores y ofrece un guión abierto para explorar las opiniones del lector.

En cambio, la pauta de la página siguiente se basa en criterios estrictamente lingüísticos sobre la actividad académica de resumir. La distinción entre casillas de autoevaluación (con tramado gris) y evaluación permite que el autor del resumen y un compañero lector contrasten sus puntos de vista después de haber analizado por separado el resumen. En la sección *Actividades* incluimos muestras de otros tipos de cuestionarios que se pueden usar como guías autoevaluativas. *¿Qué tipo de escritor soy?* (véase pág. 276), *Test sobre estrategias de composición* (véase pág. 279) y *¿Qué actitudes tengo?* (véase pág. 297) facilitan la reflexión sobre la capacidad general de composición, mientras que *Hacer un proyecto de texto* (véase pág. 307) y una pauta específica de auto y heterorrevisón en la *Tarea* (véase pág. 354) se centran en contextos concretos.

Guía de evaluación de resúmenes

Título del resumen:

Preguntas	Autoevaluación		Evaluación		Amplía la respuesta
	Sí	No	Sí	No	
¿El resumen se adapta al destinatario y al propósito?					
¿Es adecuado el tipo de resumen: descriptivo, explicativo, conclusivo?					
¿Contiene sólo datos relevantes? ¿Cuáles faltan?					
¿Incorpora datos u opiniones nuevas? ¿Cuáles?					
¿Mantiene la estructura del original? ¿Qué cambios ha habido?					
¿Ordena los datos de más a menos importantes?					
¿La redacción es gramatical y completa?					
¿Se reproducen fragmentos literales del original? ¿Cuáles?					
¿Utiliza recursos visuales? ¿Cuáles?					
Añade una pregunta					
Añade una pregunta					

Adaptado de Cassany y García del Toro (1999).

Las pautas de este tipo ofrecen numerosas ventajas para la evaluación: explicitan los criterios con sencillez y brevedad; las puede elaborar fácilmente el docente o el propio aprendiz a partir de sus ideas (planes iniciales, representación de «texto ideal»); se pueden aplicar de manera simple en cualquier momento; apoyan el diálogo oral y pueden incluir criterios y contenidos variados. Además, como otros instrumentos formativos, se construyen a medida de cada contexto y tienen corta vida: «los instrumentos de evaluación formativa son herramientas que se fabrican, se usan y muy probablemente se olvidan» (Ribas, 1997, pág. 152).

Las pautas también son el instrumento fundamental para la autoevaluación, en la que el aprendiz evalúa por su cuenta algún aspecto de su actividad compositiva, sea el escrito o su proceso compositivo. La pauta regula la tarea evaluadora del sujeto, le indica qué puntos o aspectos debe tener en cuenta o incluso puede sugerir técnicas para reformular los desajustes detectados, como en una especie de instrucciones de reparación de averías (véase pág. siguiente).

No se trata de una autoevaluación genuina, puesto que la conducta del aprendiz está heterodirigida por el autor de la pauta, pero ésta muestra al aprendiz la conducta que deberá seguir autónomamente en otras situaciones, sin guías. Un modelo de actividad todavía menos heterodirigido consiste en guiar al aprendiz para que desarrolle, durante la fase de planificación, una guía personal de evaluación, que pueda utilizar posteriormente, en las fases de revisión.

Pero conviene tener en cuenta, como sugieren Veslin y Veslin (1992, pág. 120), que la autoevaluación no consiste sólo en una autocalificación (el autor pone nota a su escrito) o en un autorrecuento mecánico (el autor detecta sus errores y los clasifica, según una pauta), sino sobre todo en un discurso sobre la propia práctica, en la verbalización de las acciones que ha realizado el aprendiz autor. Desde esta perspectiva, la pauta constituye sólo una excusa, un trampolín para fomentar el habla, y la autoevaluación exige, en consecuencia, la presencia de un interlocutor al que el autor pueda dirigir su discurso de análisis.

Guía para la revisión de textos expositivos

Error	Operación	Revisión
La introducción no es atractiva para el lector	Añadir	Utilizar alguna de las siguientes técnicas: a) comenzar por una anécdota o pequeña historia b) empezar con una afirmación sorprendente c) partir de uno o varios ejemplos d) plantear una pregunta
No se expresa con claridad cuál es la idea más importante	Añadir/ordenar de nuevo	Mostrar con claridad cuál es la idea más importante valiéndose de los siguientes medios: a) redactándola en una oración b) añadiendo más información c) situando la idea más importante en la introducción y en la conclusión
Algunas palabras pueden resultar desconocidas para los destinatarios	Añadir/Sustituir	Añadir definiciones y explicaciones. Sustituir las palabras técnicas o inusuales por otras más conocidas...

Onieva, 1991, pág. 200, fragmento

4.6. Pruebas

Las pruebas constituyen uno de los instrumentos evaluativos más corrientes en el sistema educativo. A gran escala, no es raro que un ciudadano deba examinarse para ingresar en la universidad pública —como mínimo en España—, para acceder a carreras o estudios particulares,[1] para poder acreditar un nivel determinado de un idioma en L1 (*Junta Permanent de Català* en Cataluña) o L2 (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*; *First Certificate*, *Proficiency*), o incluso para acceder a puestos de trabajo en instituciones públicas y empresas privadas. Muchas de estas pruebas incluyen tareas que miden la capacidad de expresión escrita y nadie discute su trascendencia, dado que los examinandos se juegan la posibilidad de acceder a la instrucción pública, elegir los estudios preferidos o conseguir un puesto de trabajo. Por esta razón, los profesionales que preparan estas pruebas suelen ser especialistas en evaluación, lingüística o idiomas, que dedican toda o parte de su actividad a estos menesteres.

Pero a pequeña escala docentes y alumnado también utilizan muchas pruebas: para verificar si se ha aprendido algo enseñado en las últimas semanas, para medir comparativamente el nivel de todos los alumnos de un centro, para diagnosticar sus lagunas, para determinar a qué clase y nivel de L2 debe incorporarse un falso principiante, etc. En estas situaciones, el docente tiene que diseñar la prueba (determinar los objetivos; elegir las tareas más apropiadas; redactar las instrucciones, las preguntas, los baremos), administrarla (preparar físicamente las pruebas, gestionar su realización, informar y formar a los correctores), corregirla (leer y valorar pruebas individuales) y transmitir sus resultados a los afectados (examinandos, comunidad escolar, autoridades académicas). Ninguna de estas tareas está exenta de dificultad, puesto que pueden afectar a decenas o centenares de examinandos —e incluso a varios examinadores, si no es una prueba para un único grupo—, pueden presentar un alto coste económico (fotocopias, reuniones), exigen mucha objetividad y deben realizarse en períodos breves de tiempo.

1. Por ejemplo, en la Facultad de Traducción e Interpretación, en la Universitat Pompeu Fabra, los candidatos a estudiantes realizan una prueba selectiva, cuyo ejercicio principal consiste en escuchar una conferencia en su lengua extranjera de partida (francés, inglés, alemán) y en resumir sus ideas principales en su lengua de llegada (catalán o castellano); se evalúa no sólo la comprensión oral del idioma extranjero, sino también la capacidad de expresión en lengua materna, que se considera una habilidad fundamental para un buen traductor.

4.6.1. *Conceptos previos*

La famosa distinción de John Carroll (1961) entre *pruebas de puntos concretos* o *específicos* (*discrete points test*), que evalúan elementos aislados y descontextualizados del sistema de la lengua (ortografía: *v/b*, morfosintaxis: *ha entrado/entró*, léxico: *pez/pescado*, etc.), y *pruebas integradoras* (*integrative tests*), que evalúan el uso de muchos elementos a la vez en una situación de uso (leer un texto, escribir una nota), mantiene una correlación en el campo específico de la expresión escrita en las pruebas *indirectas* y *directas*.

Las pruebas *indirectas* consisten en ejercicios de respuesta única (elección múltiple, verdadero/falso, relleno de vacíos) sobre cuestiones concretas (reglas gramaticales, vocabulario, ortografía, construcción de oraciones, uso escrito), cuyo dominio se considera imprescindible para poder producir un texto de calidad. Implícitamente se sostiene que el aprendiz que demuestra tener conocimiento sobre aquellos contenidos también puede producir escritos eficaces, y efectivamente algunas investigaciones (Kroll, 1998, pág. 221) muestran que determinados test de elección múltiple son predictores válidos de la habilidad escritora de los examinandos en situaciones futuras. Dicho tipo de pruebas se relaciona con la influencia de la psicometría, con los currículums analíticos centrados en el contenido, que atomizan el aprendizaje lingüístico en unidades discretas, y con los métodos gramatical y audiolingual de enseñanza de L1 y L2, respectivamente.

En cambio, en las pruebas *directas* el examinando produce uno o varios escritos completos, de manera que

debe usar *integradoramente*, en un único contexto, todo tipo de elementos del sistema lingüístico. El examinador del test opera *directamente* sobre las características del texto, analizándolo desde los distintos planos. Dicha propuesta se relaciona con el currículum y los enfoques comunicativos de enseñanza de la lengua, con una concepción más sociocultural del aprendizaje y con una teoría lingüística más global, que integra las aportaciones del análisis del discurso, la pragmática o la sociolingüística.

Mientras que las pruebas indirectas disfrutaron de mucha vigencia durante los años cuarenta y cincuenta, actualmente preferimos sin duda los procedimientos directos, tanto en L1 como en L2. Para Grabe y Kaplan (1996, pág. 296), existe «un fuerte sentido general de que las buenas pruebas de escritura deben incluir la petición de que el aprendiz produzca un texto»; para Kroll (1998, pág. 220), «pocos en la comunidad docente se sienten hoy cómodos valorando las habilidades de escritura de un aprendiz sólo a partir de pruebas indirectas».

La razón fundamental de esta elección radica en el grado de *validez* (*validity*) y *fiabilidad* (*reliability*) de ambos procedimientos. Decimos que una prueba es *válida* si evalúa las conductas que realmente pretende medir y distinguimos varios tipos de validez (Bell, 1981; McDowell, 1985; Richards *et al.*, 1992):

- Si la prueba responde exactamente a los objetivos que se habían previsto, decimos que tiene validez de *contenido*.
- Si los resultados de la prueba coinciden con los de otras medidas externas a la misma, decimos que tiene validez *empírica* o *pragmática*, y distinguimos dos subtipos:
  - Si la prueba tiene capacidad de predicción de las conductas que mostrarán los examinandos en situaciones futuras, decimos que tiene validez de *predicción*.
  - Si una prueba obtiene resultados parecidos a otras pruebas iguales y validadas previamente, o si varias ediciones de una misma prueba obtienen resultados iguales con los mismos examinandos, decimos que tiene validez *concurrente*.

- Y si la prueba es coherente con la teoría lingüística y pedagógica que la fundamenta y, además, con el currículum educativo y con las prácticas de clase, decimos que tiene validez de *constructo* (*construct validity*).

En cambio, decimos que una prueba es *fiable* si los resultados que ofrece tienen *estabilidad*, y también distinguimos varios tipos. Entre otros factores:

- Si examinadores diferentes corrigen un mismo examen y coinciden en su valoración, decimos que la prueba, con sus baremos de corrección correspondientes, tiene fiabilidad *interevaluativa*.
- Si un mismo examinador corrige el mismo examen en varias ocasiones y obtiene la misma valoración, decimos que la prueba tiene validez *intraevaluativa*.
- Y si las condiciones circunstanciales de administración y ejecución de la prueba (calendario, horario, lugar, presentación de la prueba, etc.) no tienen incidencia en sus resultados, decimos que la prueba tiene fiabilidad *extrínseca*.

Por ejemplo, si pretendemos evaluar la capacidad de mantener correspondencia comercial de un sujeto, la prueba de redactar una carta de respuesta a una reclamación es mucho más *válida* que un test con veinte preguntas de elección múltiple sobre fraseología comercial, porque indudablemente la primera es más coherente con el propósito de la evaluación (validez de contenido), y puede pronosticar con más acierto si el examinando podrá o no realizar la conducta que se pretendía evaluar (validez de predicción). Pero el test de elección múltiple es mucho más fiable que la tarea de la carta, puesto que, al tener respuesta única, distintos examinadores corregirían del mismo modo un mismo examen (fiabilidad interevaluativa), cosa que no ocurriría tan fácilmente con la carta, en la que habría más variaciones, causadas por los distintos puntos de vista de los examinadores. Incluso el mismo examinando, si hiciera el test en distintos momentos y lugares, probablemente obtendría un resultado igual (fiabilidad ex-

trínseca), mientras que la variación de circunstancias (lugar, momento, estado de ánimo) podría tener más incidencia en la tarea de la carta.

En definitiva, validez y fiabilidad son conceptos hasta cierto punto excluyentes: la búsqueda de validez rebaja la fiabilidad y viceversa. Con una concepción discursiva de la lengua y con el objetivo de evaluar el uso lingüístico, las pruebas más válidas son obviamente las que exigen que el examinando lea y escriba en contextos reales o verosímiles (validez de constructo y de contenido), pero éstas también son menos fiables, porque incorporan más variables de difícil control. Puesto que actualmente la teoría evaluativa considera prioritaria la validez de contenido y de constructo, preferimos las pruebas directas a las indirectas; pero también es cierto que se intenta asegurar un mínimo de fiabilidad a través de la elección cuidadosa de las tareas de composición (tipos de texto, tema, extensión, recursos) y de la elaboración de baremos precisos y detallados de corrección.

Por otro lado, una prueba puede combinar preguntas directas e indirectas para equilibrar los grados de validez y fiabilidad. Así, la prueba para medir la capacidad de mantener correspondencia comercial podría incorporar a la vez el test de elección múltiple sobre fraseología comercial y la tarea de responder a la reclamación. Del mismo modo, con el objetivo de medir la capacidad de redacción académica de un aprendiz, una prueba podría integrar tareas directas como redactar un comentario de texto, resumir un artículo breve o tomar apuntes de una exposición (que son más válidas y menos fiables), con ejercicios discretos de respuesta única sobre gramática y terminología específica de una disciplina, que son más fiables y menos válidos.

Para acabar, cabe destacar que las pruebas directas o indirectas pueden tener propósitos distintos. En general, distinguimos la evaluación o la prueba:

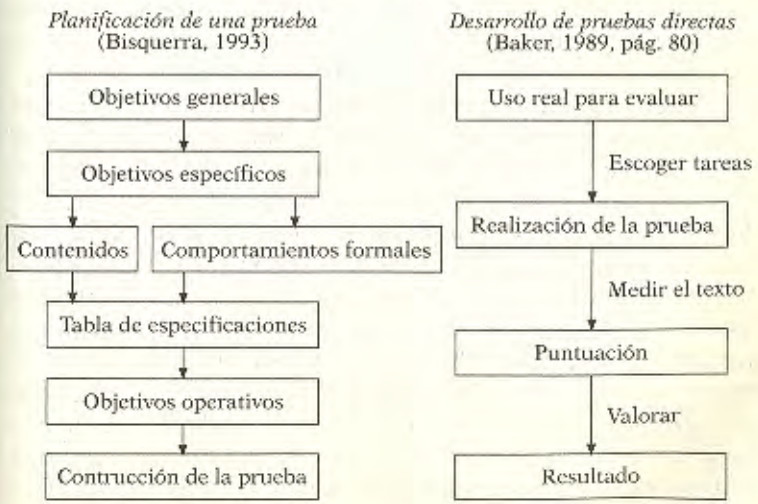
- *diagnóstica*, que explora la capacidad actual del aprendiz, para identificar necesidades y programar objetivos de enseñanza;
- *consecutiva* (*achievement test*), que verifica si un aprendiz adquirió unos determinados aprendizajes (re-

glas gramaticales, tipo de texto) que fueron objeto de instrucción durante un período de tiempo;
- de *progreso*, que contrasta el nivel general de dominio que presenta el aprendiz después de un período de instrucción, en comparación con pruebas previas equivalentes;
- de *adscripción* (*placement test*), que sirve para situar a un aprendiz en un punto de una escala predeterminada, para ubicarle en un curso o nivel,
- y de *competencia* (*proficiency*), que mide si un aprendiz posee un nivel estándar predeterminado.

4.6.2. *Diseño*

El proceso de elaboración de pruebas directas de composición consta de distintos pasos que abarcan desde la formulación de la conducta que se pretende evaluar o de los propósitos de evaluación hasta la valoración de la puntuación obtenida por el escrito de un aprendiz. Bisquerra (1993) y Baker (1989, págs. 80-91) ofrecen modelos alternativos y hasta cierto punto complementarios de este proceso:

Esquemas del proceso de elaboración de pruebas



Desde la pedagogía por objetivos, Bisquerra sugiere determinar los objetivos generales y específicos de la prueba, y elegir los contenidos de la materia (formas lingüísticas, tipo de texto) y los comportamientos formales (habilidades lingüísticas) que esperamos que realice el aprendiz. Ambas descripciones permiten elaborar la tabla de especificaciones, que constituye un mapa completo de lo que se va a evaluar, y los objetivos operativos, que son los procedimientos (tareas, ejercicios) con que se pretende obtener los datos. Con la documentación de estas distintas fases se procede a la construcción de la prueba, que debe ser experimentada previamente a su administración real.

Desde los estudios de evaluación de idiomas extranjeros, Baker destaca que las pruebas directas surgen de los usos verbales reales, sin ningún tipo de mediación o transformación, a diferencia de las pruebas indirectas. Según su esquema, del análisis de la conducta verbal real que se pretende evaluar (por ejemplo, llevar el gabinete de prensa de una empresa) se eligen las tareas concretas más relevantes que lo conforman y que se pueden utilizar en la prueba (leer cartas, hacer resúmenes de prensa, responder correspondencia, redactar notas de prensa). Ésta constituye una especie de simulación del uso real, en la que el examinando genera el producto escrito, al que se aplican dos procesos diferentes y sucesivos de análisis. En primer lugar, se compara con unos *criterios de corrección* que permiten obtener una puntuación objetiva y neutra y que responden a preguntas como «¿es bueno?» o «¿qué nivel tiene?».

A continuación se valora dicha puntuación de acuerdo con los *criterios de valoración*, que incluyen juicios de valor, para obtener los resultados finales, que pretenden responder a cuestiones como «¿es suficientemente bueno?» o «¿podría realizar la conducta que pretendemos evaluar (llevar el gabinete de prensa de una empresa)?». La distinción entre medición (*measurement*) y valoración (*judgement*) permite diferenciar la tarea de análisis lingüístico del escrito, que suele ser más objetiva (¿cuántos puntos tiene según el baremo?, ¿qué errores cometió?), de las de valoración final de los datos obtenidos por el análisis, que responde a decisiones más subjetivas del examinador (¿qué es lo más relevante?,

¿qué contenidos se trabajaron en clase y se consideran imprescindibles?).

En la etapa de construcción de la prueba, resulta fundamental elegir con cuidado las distintas variables que intervendrán en la ejecución de la misma, que hacen referencia tanto al tipo de tarea compositiva que se va a pedir al aprendiz, como a sus condiciones de elaboración. El cuadro que aparece a continuación resume estos puntos.

Sin duda cada una de estas variables incide en la ejecución de la prueba y en sus resultados. No es posible aquí detallar cada uno de los aspectos; en otro lugar nos

Variables en el diseño de pruebas directas

Tarea compositiva

- ¿Cuál es la *simulación comunicativa*? ¿Qué *propósito*, *género textual*, *tipo de texto* y *destinatario* tiene? ¿Qué grado de conocimiento de esta comunicación tiene el examinando? ¿Es una situación relevante o habitual para él o ella? ¿Qué implicaciones lingüísticas tiene?
- ¿Qué *aspectos pragmáticos* (funciones, cortesía, implícitos) deben tenerse en cuenta?
- ¿Qué *selección informativa* y qué *estructura discursiva* debe usarse? ¿Sobre qué tema escribe el examinando? ¿Tiene conocimientos al respecto?
- ¿Qué registro (nivel de formalidad, grado de escrituralidad, modalización) se pide?
- ¿Qué *campo léxico* debe usarse? ¿Con qué grado de especificidad?
- ¿Qué materiales requiere la prueba: instrucciones, textos o *inputs* de información, hojas, etc.? ¿Son adecuados?

Condiciones de ejecución

- ¿*Cómo* trabaja el examinando? ¿Individualmente, en parejas, en grupos?
- ¿De cuánto *tiempo* dispone para producir el escrito? ¿Es suficiente?
- ¿*Dónde* lo producirá: en el aula, en casa, en la biblioteca?
- ¿*Cómo lo presenta*: manuscrito, mecanografiado, etc.?
- ¿*Cómo trabaja*? ¿Con materiales de consulta, con ordenador?
- ¿Qué *extensión* debe tener el escrito? ¿Cuántas palabras, líneas, párrafos?

hemos referido a la extensión del texto (véase pág. 135) y comentaremos aquí, a título de ejemplo, la elección del tema. Varias investigaciones citadas por Weir (1993, pág. 135) sugieren que la variación en el tema de la composición, o la inclusión de alguna información complementaria sobre el mismo (por ejemplo, textos que sirven de fuente para redactar) comporta variaciones significativas en los resultados de una misma prueba. Así, los examinandos que tengan la suerte de tener que escribir sobre temas conocidos pueden obtener mejor calificación que otros desafortunados, aunque el conocimiento del tema no sea objetivo de medición (punto que delataría un defecto de validez de contenido en la prueba). Para evitar estos efectos, el mismo autor recomienda eliminar las opciones o variaciones de tema en las pruebas, que el tema elegido sea cercano a los examinandos, o que la prueba incluya un pequeño texto informativo (un *input*), que pueda minimizar, si no neutralizar, las variaciones naturales de conocimiento de la población examinada.

4.6.3. *Criterios y baremos*

Los criterios de corrección de escritos suelen basarse en los conceptos lingüísticos que analizan la estructura del uso verbal corriente, de los distintos tipos de géneros y de las oraciones. Se utilizan términos como *contenido, estructura, vocabulario, corrección gramatical* que remiten a conceptos teóricos como *coherencia, cohesión, adecuación* o *normativa* (véase pág. 77). Dichos criterios se suelen organizar en listas de rasgos, guías o breves descripciones, presentadas en forma de *baremos* (*escalas, parrillas, prontuarios* o *rúbricas*) graduados de varias categorías, que permiten obtener al examinador una única puntuación de cada texto, representativa del conjunto de sus cualidades y defectos.

Con relación a otros procedimientos de corrección, los baremos presentan dos particularidades relevantes:

- Mantienen un punto de vista más constructivo de la evaluación del escrito, puesto que no sólo persiguen

Ejemplo de bandas o escalas *sintéticas* u *holísticas*

Puntos	*Valoración del contenido y la estructura*
5	El escrito consigue el propósito que se pedía; expresa con claridad las opiniones del autor. Formula la tesis con transparencia y aporta varios argumentos que se presentan de manera independiente. La selección de información explícita e implícita es apropiada al lector; todas las presuposiciones son recuperables. El texto se organiza en párrafos monotemáticos, ordenados según criterios lógicos; su estructura sigue las convenciones del género.
4	El escrito consigue su propósito y expresa con claridad las opiniones del autor, pero presenta alguna limitación relevante en la selección y ordenación de la información, o en su expresión. Hay redundancia no justificable, algún implícito no recuperable, alguna ambigüedad, algún párrafo mal segmentado o alguna violación de las convenciones de género.
3	El escrito consigue sólo en parte sus propósitos. Varios errores que afectan a la comprensión: confusiones, imprecisiones o ambigüedades en la selección y organización de los datos. El texto se aleja de las convenciones prototípicas del género.
2	El escrito presenta deficiencias notables que dificultan la comprensión. Los errores de selección y organización de los datos son variados y relevantes: hay incongruencias, lagunas semánticas, ideas subdesarrolladas. La forma del texto mantiene pocas convenciones de género.
1	El escrito es tan deficiente que falla totalmente en la consecución de sus objetivos y no consigue transmitir ideas u opiniones claras. Los errores de selección y organización son graves y reiterados. El texto incumple alguna de las condiciones de la consigna: — No se ajusta al tema o propósito establecidos. — No contiene el número de argumentos requeridos. — Tiene una extensión inferior, en más de un 10%, a la requerida.

Ejemplo de bandas o escalas *analíticas*

Valoración del contenido y la estructura	*Puntos*	
Propósito		
— El escrito consigue el propósito u objetivo que pide la consigna.	1	
— El escrito expresa con claridad las opiniones del autor.	1	2
Selección de la información		
— La tesis se formula con claridad.	1	
— Aporta varios argumentos independientes para fundamentarla.	1	
— Los datos implícitos son fácilmente recuperables.	1	
— No hay redundancia o repeticiones y, si las hay, están justificadas.	1	4
Estructura		
— El texto contiene varios párrafos.	1	
— Cada párrafo es monotemático.	1	
— La ordenación de párrafos sigue criterios lógicos.	1	
— El texto contiene las partes convencionales del género o tipo en cuestión.	1	4

los errores del examinando, sino que también describen los usos acertados o correctos.

• Tienen dependencia de alguna noción idealizada e interiorizada de texto «ideal» o «perfecto», lo cual resulta irreal o, cuando menos, inverosímil, ya que existen infinitos textos posibles para cada contexto, y cada miembro competente de una comunidad lingüística puede realizar satisfactoriamente y de modo distinto el escrito en cuestión.

Se suelen distinguir dos tipos de *baremos* que, aunque utilicen los mismos criterios, los organizan y utilizan de diferente modo. Los sistemas *sintéticos, globales* u *holísticos* establecen varios grados o niveles de calidad de un escrito a partir de descripciones globales, que

combinan varios criterios lingüísticos (contenido, estructura, estilo, corrección, etc.). Este baremo holístico se refiere a un texto argumentativo y sólo mide la coherencia discursiva.

Cada banda o franja contiene varios criterios (consecución del propósito, selección de datos, organización de párrafos, implícitos recuperables) para describir grados sucesivos de eficacia o calidad comunicativa, que se asocian a puntuaciones del 1 al 5. Habitualmente este tipo de baremos dispone sólo de escalas cortas de 4 o 6 grados. Para usarlo, el examinador lee el escrito una o dos veces y elige, de entre las cinco opciones, la que se adapta a la representación que se ha formado del mismo.

Al contrario, los *baremos analíticos* aíslan los criterios lingüísticos usados, que se sitúan en diferentes bandas y subbandas, con títulos y puntuaciones concretos. También suelen incorporar una cantidad mayor de criterios y un abanico más amplio de puntuaciones, pero exigen al examinador que analice atentamente el escrito. El ejemplo de la página anterior sería el baremo analítico equivalente al anterior.

También es posible combinar formulaciones analíticas y sintéticas en un mismo baremo, si las necesidades de la prueba lo exigen. Por ejemplo, es posible evaluar el conjunto del escrito (registro, corrección, capacidad expresiva) con el sistema sintético y analizar la coherencia con un baremo analítico como el anterior.

Estos baremos sólo incluyen *criterios de corrección* para medir el escrito, sin hacer interpretaciones de las cifras obtenidas, sean globales o parciales de cada banda. Así, decir que un escrito consigue un 7 y otro un 3, según el baremo analítico, o que un tercero tiene un 2 de selección de la información, es una descripción objetiva, exenta de valoraciones. De ningún modo debemos entender que el 7 es *aprobado* y el 3 y el 2 *suspensos*, aplicando la extendida presuposición cultural que la frontera del aprobado es el 5. Lo que determina el «significado» o el valor contextual de cada cifra son los *criterios de valoración*, que dependen menos de cuestiones lingüísticas y más de factores psicopedagógicos y socioculturales. El examinador (docente, área de conocimiento, institución) debe determinarlos se-

gún los objetivos que tenga la prueba y las circunstancias que concurran en ella. He aquí varios ejemplos de criterios de *valoración*, aplicados al último baremo analítico, con sus justificaciones correspondientes:

- La puntuación mínima satisfactoria, equivalente al aprobado, es 7, porque la tarea de composición es simple y breve, el tema conocido y el examinando ha podido utilizar el tiempo y los recursos que ha querido.
- Debe obtenerse un mínimo del 50% de la puntuación de cada banda (*Propósito, Selección* y *Estructura*) para poder considerar aprobado el ejercicio, ya que sin estos mínimos el escrito es cojo e inviable como medio de comunicación.
- El aprobado requiere, entre otras cuestiones, obtener los dos primeros puntos del apartado de *Selección* (tesis y argumentos), porque corresponden a los contenidos lingüísticos que se han trabajado en clase en las últimas semanas.
- El aprobado sólo exige obtener los dos puntos del apartado *Propósito*, porque son los más esenciales y porque el resto no se ha trabajado en clase.

Criterios parecidos pueden aplicarse a las bandas sintéticas. En un sistema completo de bandas, que incluyera criterios de adecuación, normativa, cohesión y repertorio, las matizaciones podrían ser todavía más finas. En general, los baremos sintéticos y los analíticos presentan varias diferencias, que se traducen en ventajas o inconvenientes según la situación y los propósitos:[2]

- **Tiempo de corrección.** Los baremos sintéticos son más rápidos que los analíticos, ya que en pocos minutos, con una o dos lecturas globales del texto, el examinador puede determinar la valoración. En cambio, los analíticos exigen lecturas más atentas, globales y parciales, para analizar los rasgos de cada banda, lo cual requiere

2. En otros lugares nos hemos referido a estos dos tipos de baremos: Cassany, Luna y Sanz (1993, págs. 294-295) presenta otros ejemplos de baremos; y Cassany (1993, págs. 86-94) comenta un ejemplo real de baremo analítico, escrito y corrección.

bastante más tiempo. Los analíticos también exigen una formación superior de los evaluadores en los conceptos que utilice el baremo (coherencia, anáfora, registro), pero los sintéticos requieren más consenso entre evaluadores de una misma prueba, para garantizar la fiabilidad interevaluadora, lo cual también exige formación previa. Estas diferencias adquieren importancia cuanto mayor es la cantidad de escritos para evaluar y menor el tiempo disponible para hacerlo, y determinan que en el aula el docente prefiera los baremos sintéticos.

- **Cantidad de información.** Los baremos analíticos recogen más datos del escrito evaluado, ya que identifican los aciertos y los errores en cada banda. En cambio, los sintéticos sólo ofrecen una puntuación global asociada a descripciones estándar que integran criterios muy diferentes, por lo que es posible que dos o más escritos con una misma valoración numérica presenten aciertos y errores de variada condición. En resumen, las puntuaciones sintéticas son más «opacas» que las analíticas, que se pueden descomponer y utilizar por partes.

Si el propósito de la evaluación es obtener información para diagnosticar las necesidades de aprendizaje de un grupo o para elaborar un programa de curso, informa más un baremo analítico; pero el sintético es igual de útil y mucho más rápido si sólo se pretende comparar la capacidad de varios aprendices entre sí o con relación a un nivel predeterminado.

- **Grado de subjetividad.** Los baremos sintéticos parecen más subjetivos que los analíticos, puesto que se basan en la apreciación general, «impresionista» y rápida del examinador (Reid, 1993, pág. 238; Kroll, 1998, pág. 226). Además, mientras que los analíticos se basan en hechos lingüísticos empíricos (anáforas, coherencia, estructura de cada tipo de texto), los distintos grados o descripciones de un baremo sintético son ficticios, ya que no corresponden a ningún nivel o grado real de dominio de la escritura. Esta falta de fundamentación empírica favorece que las valoraciones de cada examinador dependan más de sus ideas personales y que el riesgo de desviación sea mayor. Para asegurar la fiabilidad de la corrección, varios manuales recomiendan socializar los resultados:

que dos examinadores diferentes corrijan cada texto y negocien una única calificación final, basada en la apreciación de ambos, o que el conjunto de evaluadores explicite previamente sus puntos de vista y establezca una base compartida (criterios, forma de proceder).

• **Grado de fiabilidad.** Al distinguir perfectamente criterios y bandas, los baremos analíticos añaden complejidad a la tarea evaluativa, incrementan la posibilidad de desviación del evaluador, e incluso tienden a perjudicar al aprendiz. No siempre es fácil decidir en qué banda debe contabilizarse un determinado hecho; por ejemplo, dado un *en consecuencia* a principio de párrafo que debería ser un *a causa de*, es posible atribuirlo a *coherencia*, porque afecta a la estructura de los párrafos; a *cohesión*, porque también es un conector supraoracional, o a *normativa* o *sintaxis*, ya que se trata de un hecho gramatical. Aparte de que examinadores diferentes discrepen y lo atribuyan a distintas categorías, tampoco sería extraño que alguno lo contabilizara dos o más veces en distintas bandas. Reducir las posibilidades de desviación en este tipo de situaciones exige una formación mayor y consensuada del equipo de evaluadores.

• **Escritos en L2.** Los baremos analíticos son más útiles para evaluar L2, porque permiten identificar con precisión los conocimientos y habilidades de un redactor (Weir, 1993, pág. 164; Kroll, 1998, pág. 227). Es habitual que un redactor en L2 tenga grados de conocimiento y habilidad notablemente diferentes en distintas bandas; por ejemplo, que domine los aspectos de coherencia, porque los transfiere de su L1, pero que tenga graves dificultades en sintaxis o léxico. Los baremos analíticos identifican estas variaciones, mientras que los sintéticos las esconden en su valoración global.

En conjunto, aunque los baremos sintéticos sean más rápidos y cercanos a las prácticas de clase, muchos expertos coinciden en preferir los analíticos (Weir, 1993, pág. 165; Reid, 1993, pág. 241; Groupe EVA, 1991; 165; Grabe y Kaplan, 1996, pág. 405; Kroll, 1998, pág. 227) por su mayor precisión y fiabilidad. Además, cabe recordar que no existen baremos universales y que el mejor siempre es

el más local, diseñado para un grupo reducido de aprendices y una única tarea. Por esta razón Baker (1989, pág. 87) da estos dos consejos para elaborar baremos: que los criterios sean relevantes para la conducta lingüística objeto de evaluación y que la descripción de cada criterio sea operativa para que el examinador lo pueda usar con facilidad y rapidez.

4.6.4. *Cuestiones prácticas*

Acabamos con algunas cuestiones prácticas relacionadas con la utilización de pruebas y baremos en clase.

• *¿Qué características deben tener las pruebas para la clase?*

McDowell (1985) sugiere que las pruebas de clase tienen fundamentalmente objetivos de análisis del progreso del aprendiz y de la consecución de determinados objetivos. Entre otros puntos, considera que:

• deben ser frecuentes, breves y rápidas de administración, resolución y corrección;
• no deberían generar ansiedad ni tensión;
• deben ser instrumentos válidos sobre todo de *contenido* (evaluar lo que se pretende) y de *constructo* (ser coherentes con las teorías del docente y con sus opciones didácticas);
• deben tener objetivos claros y concretos, basados en criterios previamente establecidos y consensuados con el alumnado;
• no tienen que utilizar procedimientos objetivos (elección múltiple, rellevar vacíos, etc.), pero deben mantener un grado aceptable de fiabilidad.

Además, los resultados de las pruebas deben ser congruentes con la intuición del docente, basada en su conocimiento del alumnado. Habitualmente, deberían ser positivos: la mayoría de aprendices tendría que obtener buenas calificaciones. Los malos resultados, si son generales, inducen a pensar que la enseñanza ha sido in-

suficiente o de poca calidad, que la prueba carecía de validez de contenido o que era demasiado difícil.

• *¿Cómo se valoran los errores de normativa en el conjunto de la prueba?*

Es una cuestión sumamente delicada y trascendente, a causa del valor sociocultural que adquiere el conocimiento normativo (véase pág. 100). Nadie discute la importancia ni la necesidad de una convención aceptada por la comunidad lingüística, que favorece la eficacia comunicativa, pero también es cierto que las medidas encaminadas a controlar y penalizar las incorrecciones normativas, por encima del resto de rasgos lingüísticos (estructura, coherencia de las ideas, puntuación, etc.), desvían la atención del aprendiz hacia la superficie del texto. Descontar punto o medio punto por falta ortográfica, o incluso abandonar la corrección de la prueba al haber cometido una cantidad determinada de incorrecciones, son procedimientos cuantitativos y sumativos —e incluso «represivos»— poco acordes con una filosofía formativa de la evaluación o con una concepción comunicativa de la lengua. No sólo perjudican al examinando que presta atención al contenido, sino que transmiten el mensaje de que lo fundamental para aprobar radica en no cometer errores normativos.

Otras cuestiones técnicas afectan al recuento y la valoración de errores. Para no penalizar en exceso un escrito, muchas pruebas consideran:

- que distintas ocurrencias de un mismo error sólo cuentan una vez;
- que sólo debe contarse un punto (error o falta) por palabra, aunque ésta contenga incorrecciones de tipo variado;
- que no deben tenerse en cuenta los aspectos normativos controvertidos, que presentan fluctuaciones en el uso corriente (barbarismos, vacilaciones, escasa normativización; por ejemplo, *club/clubes,* uso del posesivo, determinados aspectos de puntuación);
- que no todas las faltas tienen un mismo valor, según el registro del texto (grado de formalidad), la categoría del error, el nivel y el curso del aprendiz, el trabajo realizado en clase, etc.

• *¿Cómo se corrigen los escritos que incumplen la instrucción?*

Cada tipo de desajuste requiere consideraciones particulares. En general, las respuestas que no se adapten con claridad al tipo de texto, al tema o a la intención requerida por la instrucción deberían descalificarse automáticamente. Las desviaciones de tema son las más tolerables, a causa de la influencia de este elemento en la prueba (véase pág. 253). En cambio, los incumplimientos parciales de propósito (escribir para conseguir objetivos diferentes a los pedidos) o género (alejarse del tipo textual) pueden ser evaluados en las bandas correspondientes de coherencia y adecuación. La extensión merece mención aparte.

• *¿Cómo se corrigen los escritos más breves o más largos de lo requerido?*

Cabe considerar un mínimo tolerable con relación a la instrucción. Por ejemplo, si se piden 300 palabras en una carta, se debe establecer qué cantidad de texto (¿290, 275, 250?) es imprescindible para medir con validez y fiabilidad la capacidad requerida del examinando. Algunas pruebas aceptan hasta un 10% menos de lo requerido, de modo que se aceptarían escritos de 270 palabras, pero no de 260, que quedarían descalificados (0 puntos). Además, si se aceptan textos más breves de lo requerido, debe aplicarse proporcionalmente el baremo de corrección, que fue diseñado con la extensión requerida (300 palabras).

Cuando los escritos superan con creces lo pedido, se procede de modo análogo para no perjudicar al examinando. Para valorar los aspectos o bandas más globales (coherencia, adecuación, variación) se tiene en cuenta el texto completo, pero para la corrección y la cohesión sólo se consideran las 300 primeras palabras.

4.7. Carpetas

La *carpeta* (*portafolio*, en inglés) constituye una alternativa importante a algunas de las limitaciones que presentan la evaluación de puntos concretos (test de elección múltiple, ejercicios de gramática) e incluso las pruebas directas. A grandes rasgos, en este procedimiento el aprendiz presenta para la evaluación una muestra variada de sus escritos, que sea representativa de su capacidad escritora, que ha elegido cuidadosamente entre el conjunto de las producciones realizadas durante un período de tiempo, y que ha podido revisar y mejorar con técnicas variadas. La idea procede del *portafolio* (cartera, carpeta) que preparan algunos profesionales (artistas, modelos, diseñadores) con su mejor obra (pinturas, fotos, referencias) para vender su talento. La bibliografía sobre este procedimiento es inagotable, sobre todo en EE.UU. y Gran Bretaña, y en secundaria y en la universidad, donde disfruta ya de una cierta tradición de uso. En lengua materna son útiles Belanoff y Dickson (comps.) (1991), Murphy y Smith (1992), Gill (comp.) (1993), Calfee y Perfumo (1993), Valencia (1993) y Grabe y Kaplan (1996, pág. 414); en L2, Reid (1993, pág. 249) y Kroll (1998, pág. 231).

4.7.1. *Variables e implicaciones*

La carpeta se utiliza tanto en situaciones de evaluación sumativa a gran escala (centenares de examinandos de una institución —universidad, *college*—, que deben acreditar un determinado nivel de composición), como en clases y cursos particulares, como técnica formativa para recoger, analizar y reflexionar sobre la producción escrita del alumnado. También presenta notables variaciones en cuanto a objetivos, contenido o criterios de valoración, por lo que vale la pena considerar las distintas opciones.

• **Objetivos y contenido.** ¿Cuántos textos debe incluir la carpeta? ¿Sólo se aceptan escritos hechos durante el curso, fuera o dentro de clase? ¿De qué tipo? ¿Debe haber algún tipo de presentación o justificación? ¿Sólo deben incluirse versiones finales, o también producciones intermedias?

De acuerdo con Grabe y Kaplan (1996, pág. 414), las carpetas de evaluación a gran escala suelen predeterminar la cifra y el tipo de textos que el aprendiz debe presentar. Por ejemplo, determinan cuántos textos, de qué extensión y de qué género, así como si deben haberse elaborado en clase o fuera de ella. También es corriente que la selección de textos se complemente con documentos justificativos: un índice general, una autovaloración personal o una presentación de cada escrito (*cover letter*), que explique sus rasgos y razone su elección. En cambio, las carpetas de clase pueden ser más abiertas, dejar libre la elección de textos e incluso incluir las producciones intermedias o los trabajos escritos (mapas conceptuales, apuntes) que no constituyen auténticas composiciones.

Las implicaciones de las variables anteriores afectan a los objetivos evaluativos y su grado de validez y fiabilidad. Cuanto más controlado o predeterminado sea el contenido de una carpeta, más fácil resulta luego establecer criterios homogéneos de análisis y obtener valoraciones fiables, pero también pierde validez de contenido, ya que el aprendiz asume menos responsabilidad y tiene menos posibilidades de mostrar la riqueza de su trabajo.

• **Baremos y valoración.** ¿Cómo se evalúa la carpeta? ¿Un único examinador, el propio docente, puede valorar con precisión un número importante de carpetas? ¿Hasta qué punto debe tener el aprendiz posibilidades de autorrevisión de sus textos?

Cuando la carpeta se usa a gran escala se establecen con antelación los criterios de evaluación y la forma de proceder. Respecto a los criterios, se suelen basar en los tipos de texto predeterminados y se organizan en forma de baremos escalares parecidos a los usados en pruebas. Para reducir la subjetividad del evaluador, pueden arbitrarse varios sistemas: dos personas valoran por separado cada carpeta y contrastan sus opiniones; los docentes se intercambian entre sí las carpetas del alumnado, etc. También es habitual que la carpeta

contenga un texto de aula (redacción, ensayo), realizado en condiciones de examen, con limitaciones en la posibilidad de revisión y ayuda externa, para verificar el grado de autenticidad de los textos presentados por el aprendiz.

Cuando la carpeta se utiliza a pequeña escala, el alumnado puede participar en la elaboración de los criterios de valoración a principio de curso; además, éstos pueden variar a lo largo de las clases y las tareas, a medida que también cambian las percepciones que tiene el grupo de la escritura. Los aprendices pueden actuar como examinadores parciales de las carpetas de sus compañeros, en actividades de coevaluación e intercambio en clase.

• **Uso formativo.** ¿Cómo se puede usar la carpeta más allá de una evaluación final sumativa? ¿El aprendiz puede aprovechar su carpeta como fuente de ideas y textos reutilizables?

Cuando la carpeta se utiliza de modo formativo en situación de aula, ejerce funciones variadas:

- *Para el aprendiz*, la carpeta resulta al principio una manera fácil de aprender a guardar y valorar lo que escribe; más adelante, cuando empieza a tener bastante material, se convierte en una especie de «almacén», en el que puede hallar ideas, fragmentos y sugerencias para desarrollar en nuevas circunstancias. Si además realiza durante el curso actividades como *Se buscan* (véase pág. 351) o *La escritura científica* (véase pág. 387), en las que se elaboran guías de autorrevisión, la carpeta puede convertirse en un «escritorio» lleno de materia prima y recursos para componer.
- *Para el docente*, constituye un interesante instrumento para explorar la parte menos visible de la composición (los procesos cognitivos; los hábitos, las actitudes y los valores). Permite diagnosticar las dificultades que tiene el sujeto, verificar su progreso o sugerir qué tipo de actividades (técnicas, tipos de texto, prácticas) le pueden ser útiles. La carpeta que incluye todas

las producciones del aprendiz se convierte en un espejo y un archivo de su actividad escritora, en la que se pueden hacer sucesivos análisis y diagnósticos.

En definitiva, la carpeta actúa en estas circunstancias como un sistema de organización de la clase.

4.7.2. *Ventajas e inconvenientes*

Pero la carpeta no constituye la panacea de la evaluación, porque tiene las mismas dificultades que el resto de procedimientos estudiados. Con relación a las pruebas, la carpeta presenta varias ventajas, aunque también inconvenientes. Grabe y Kaplan (1996, págs. 418, 420) recogen las opiniones de varios autores, que sintetizamos a continuación.

Éstas son las ventajas principales, suponiendo que usamos carpeta y prueba con el propósito de medir la calidad del uso escrito del alumnado.

• La carpeta tiene más validez de contenido que la prueba. Es decir, los resultados que obtiene el aprendiz examinado son más representativos de su capacidad real de composición, como mínimo por dos motivos:

- Evalúa varias tareas y producciones sobre temas diferentes, en vez de un único texto.
- Evalúa los textos que el aprendiz produce en clase o en casa en vez de los generados en situaciones de examen. El contexto de producción es más auténtico y equivalente al uso escrito corriente (ciclo compositivo dilatado en el tiempo, posibilidad de revisar, de contar con ayuda externa, de usar recursos variados). Este hecho permite que la carpeta evalúe los mejores escritos que es capaz de producir el aprendiz en un período, y no sólo el que ha podido componer en una única circunstancia.

• La carpeta también tiene más validez de constructo que la prueba: es más coherente con las teorías lingüísticas y psicopedagógicas que proponemos en este manual. Entre otros motivos:

- Tiene un componente más formativo. Permite al aprendiz analizar y reflexionar sobre sus producciones a lo largo de un período de tiempo importante. Anima al autor a que desarrolle sus escritos.
- Relaciona estrechamente las prácticas compositivas realizadas en el aula con la evaluación formal final.
- Fomenta la autoevaluación al enfatizar el sentido de propiedad de los textos, el valor de las producciones intermedias o la responsabilidad de elegir los textos incluidos en la carpeta final, además de ser no competitiva y autodirigida.

• La carpeta también favorece otros aspectos organizativos de la actividad evaluadora:

- Se usa de manera planificada a lo largo de un curso, un ciclo y un currículum completo.
- Es compatible con otras formas evaluativas, a las que puede completar. Sirve de registro y comentario a la tutoría, incentiva la cooperación entre iguales.
- Facilita el acceso de otras personas (familiares, administradores, colegas docentes) a las producciones, las habilidades y las valoraciones del aprendiz.

Por otra parte, también hay desventajas relevantes:

• La carpeta tiene más dificultades para garantizar la fiabilidad de la corrección. Como mínimo:

- Requiere escalas y baremos más complejos que una prueba, ya que debe atender a tipos de textos más variados (todos los que incluya una carpeta) e incluso imprevisibles, si el aprendiz los elige libremente. Cuanto más abierta o personal

sea una carpeta, más difícil resulta establecer comparaciones y equivalencias.
- Requiere mecanismos más complejos y costosos de corrección, para garantizar la fiabilidad interevaluativa: que varios examinadores corrijan cada carpeta, que cada examinador disponga de más tiempo para leer y analizar una cantidad de textos bastante más elevada que una prueba, etc.

• También tiene algún punto débil de validez, sobre todo referida a la autoría auténtica del escrito. Al permitirse la cooperación externa y el uso de materiales de ayuda, se debe determinar hasta qué punto lo que presenta el aprendiz es representativo de sus capacidades personales de composición.

En resumen, la carpeta es un excelente instrumento de evaluación formativa para utilizar en clase y para relacionar de modo coherente el actual enfoque didáctico con las prácticas compositivas del aula y la evaluación final. Pero también debe solucionar la mayor parte de los problemas que se presentan en el conjunto de procedimientos evaluativos. Después de cinco años de uso y análisis de carpetas, Lamp-Lyons y Condon (1993, pág. 189) concluyen que este procedimiento aporta notables beneficios a los centros y a la comunidad de docentes y aprendices, pero que no «constituye un mejor instrumento evaluador que la redacción de situación de examen, valorada con baremos sintéticos».

4.7.3. *Una propuesta*

Acabamos con una experiencia y algunos documentos para utilizar la carpeta de modo formativo en cursos de secundaria o superiores. Al inicio del curso, se puede presentar al grupo este documento, que establece las normas de uso:

Reglas de la carpeta

- Queda prohibido tirar cualquier escrito, sea completo o fragmentario, intermedio o final. Debes guardar todo lo que produces para la asignatura de Lengua.
- Cada documento constituye una entrada de la carpeta y debes ponerle título y fecha.
- Cada trabajo de redacción debe contener todo lo que escribas (borradores, notas, revisiones, versión final), ordenado cronológicamente.
- Tienes libertad absoluta para tomar la iniciativa y escribir lo que te apetezca, aunque el libro de texto y el docente te propongan ejercicios de redacción. Puedes utilizar otras propuestas para escribir: *diarios de lectura, aprendizaje, viaje; escritura investigadora, se buscan*, etc.[3]
- Debes guardar la carpeta en clase, porque durante el curso la utilizarás para realizar varias actividades: analizar los escritos hechos, elaborar ayudas para redactar mejor (listas de vocabulario difícil y faltas frecuentes, «chuletas» con expresiones útiles).
- El profesor te pedirá la carpeta de vez en cuando y te comentará las cuestiones que crea convenientes. También hojearás la carpeta de tus compañeros e intercambiarás ideas con ellos.

Como vemos, en este caso la carpeta se concibe como un archivo individual de la producción del aprendiz, que guarda el protocolo completo de todas las prácticas de escritura realizadas durante el curso —o incluso durante un ciclo—. El tipo de documentos incluidos es enormemente variado: son «entradas» de carpeta los apuntes de una sesión, el resumen de un escrito, los comentarios de un texto, además de las notas, los borradores y las correcciones.

La evaluación de la carpeta (último punto de las *reglas*) adopta una perspectiva decididamente formativa. Se debe evitar la «autopsia» de escritos, en que se convierte a menudo la corrección exhaustiva del docente, para adoptar una perspectiva más descriptiva y comprensiva. El docente —o el propio autor, con o sin la ayuda de compañeros— «observa» las carpetas para entender mejor la conducta escritora del alumnado y, a continuación, para mejorar la actividad educativa. Entre otros aspectos, los examinadores de carpetas:

- Hojean el conjunto de textos para valorar el trabajo global realizado por el autor.
- Se fijan en el protocolo completo de cada ciclo de escritura (esquemas iniciales, borradores, correcciones, versión final) para analizar la composición que sigue el autor. Las producciones intermedias permiten identificar con cierto detalle las técnicas de planificación y revisión que utiliza el autor.
- Analizan la calidad lingüística de las versiones finales de algunos textos.

El análisis de carpetas puede seguir los criterios expuestos en la página siguiente. El alumnado debe conocer —e incluso negociar— dichos criterios para entender las funciones de la carpeta. El docente debe aclarar el sentido de cada punto. Por ejemplo: el cuarto del apartado *calidad* (*hace caso de las sugerencias de docente y compañeros*) sugiere que el aprendiz autor escucha o lee, comprende y aprovecha los comentarios que revisores externos hacen de su trabajo, en tareas de tutoría y cooperación entre iguales, y que esto le permite mejorar su escrito.

4.8. Resumen

Una de las dificultades para mejorar la evaluación en la enseñanza de la composición consiste en que los sujetos suelen tener actitudes y hábitos arraigados, que no resulta fácil modificar. Muchos alumnos y algunos docentes han tenido una experiencia evaluativa basada en pruebas y correcciones escritas individuales y privadas, de modo que la introducción de otros procedimientos —sobre todo los orales— puede convertirse en motivo de incomprensión e incluso desconcierto. Por esta razón,

3. Se trata de actividades de escritura extensiva. Véase *Actividades*, págs. 365-376.

Criterios para evaluar la carpeta

Cantidad de entradas. Analizamos si el aprendiz:
1. ha producido todos los textos que el docente había establecido;
2. ha tomado la iniciativa para escribir espontáneamente, sin consignas;
3. ha elaborado producciones intermedias (cantidad y tipo);
4. ha escrito de manera continuada durante el período de tiempo analizado o si, al contrario, ha concentrado la actividad en lapsos concretos (se analizan las fechas de las entradas).

Calidad de las entradas. Analizamos si el aprendiz:
1. utiliza espontáneamente técnicas de composición, aprendidas o no en clase;
2. revisa autónomamente sus producciones intermedias;
3. colabora con sus compañeros para planificar y revisar;
4. hace caso de las sugerencias del docente (tutorías, correcciones) y de los compañeros (tareas de revisión cooperativa);
5. consulta manuales de referencia (gramáticas, diccionarios);
6. usa tecnología informática (procesadores, verificadores, diccionarios CD-Rom);

Diversidad de temas, textos, tonos, etc. Analizamos si el aprendiz:
1. escribe sobre temas variados (académicos, personales, sociales);
2. utiliza la escritura con diferentes propósitos: guardar datos, desarrollar ideas, organizarlas, etc.;
3. usa varios tipos de texto;
4. se arriesga a usar registros, estilos y recursos lingüísticos poco conocidos;
5. adapta las técnicas de composición al contexto.

Progresión de composición y aprendizaje. Analizamos si el aprendiz:
1. incrementa o reduce la cantidad de entradas a lo largo del período evaluado;
2. mejora la calidad lingüística de los escritos;
3. incrementa o reduce la cantidad de producciones intermedias para un solo texto;
4. diversifica temas, tipos de texto y estilos.

conviene actuar con cautela: además de explicar y justificar cada una de las prácticas que se van introduciendo, conviene proceder paso a paso, partiendo de las propuestas más afines a lo conocido para avanzar hacia las novedosas.

El esquema de la página siguiente muestra varios niveles de desarrollo de la evaluación, para orientar al docente que quiera mejorar su actividad en el aula. Parte de las propuestas más corrientes, centradas en una concepción heterodirigida y escrita de la evaluación, y avanza hacia las más democráticas, autodirigidas y orales.

En resumen, el primer objetivo corresponde a la evaluación de corrección escrita, en la que el docente revisa todos los errores de todos los escritos del aprendiz. Después de transferir la responsabilidad de la evaluación de la composición a su autor (2° objetivo), de ampliar el campo evaluativo a la composición (3° y 4°) y de fomentar la autoevaluación (5°), llegamos al nivel final de autorregulación, en el que la misma operación de evaluación se convierte en objeto de negociación entre docente y grupo clase.

Objetivos	Técnicas y didáctica
1º Adaptar la corrección:	• Seleccionar los errores del escrito según el nivel del aprendiz. Corregir sólo lo que éste pueda aprender (zona de desarrollo próximo). • Tener en cuenta el progreso entre actividades para incrementar lo corregido. • Corregir de acuerdo con unos objetivos: currículum, lección, contenidos.
2º Responsabilizar al aprendiz:	• Marcar los errores y dar pistas al aprendiz para que los corrija. • Fomentar la autorrevisión a partir de pautas. • Fomentar autonomía en la consulta de manuales de referencia.
3º Incidir sobre el proceso de composición:	• Corregir material intermedio. Énfasis en la coherencia textual (contenido, estructuras), no en la superficie (ortografía, gramática). • Prácticas extensivas y recursivas. • Desarrollar estrategias de composición con pautas de redacción.
4º Intervenir con agilidad en el aula:	• Talleres de escritura en el aula. Los aprendices escriben en pequeños grupos y el docente los tutoriza. • Técnicas de corrección *in situ*: en el aula durante la actividad. • Cambio de protagonismo. El aprendiz es el centro del trabajo, el docente se adapta a sus necesidades.
5º Fomentar la reflexión, las estrategias de composición, la construcción de significado:	• Individualización y personalización. Cada aprendiz realiza redacciones diferentes, con corrección particular. • Tutorías y entrevistas. • Tareas de conversación y comentario sobre lo que se escribe. Cuestionarios sobre el proceso de composición. • Énfasis en la interacción autor/lector.
6º Negociar la corrección (organización democrática):	• Negociar con el alumnado el sistema de corrección. Pedir, escuchar y discutir sus opiniones. • Elaborar sistemas de signos de corrección. • Revisar periódicamente este sistema. • Corrección como interacción participativa y dinámica.

Cada actividad contiene la siguiente ficha:

Objetivos:	Qué se plantea la actividad, con qué finalidades y contenidos.
Tarea:	Descripción sucinta y operativa de lo que realizan los alumnos.
Niveles:	Niveles educativos principales en los que se puede usar: ESO, Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	Aproximación al tiempo que requiere y al momento del curso en el que puede realizarse.
Material:	Qué se necesita para realizarla: fotocopias, transparencias, etc.
Procedencia:	Origen de la actividad, referencias bibliográficas, etc.

A continuación se especifica el procedimiento de trabajo, se incluye todo el material necesario y se comentan algunas cuestiones didácticas.

5.1. Generales

5.1.1. *¿Qué tipo de escritor soy?*

Objetivos:	Reflexionar sobre la preparación personal para la redacción: sobre la adquisición del código escrito y sobre los hábitos de composición.
Tarea:	Leer cuatro perfiles de escritores y elegir el que se asemeje al personal.
Niveles:	Todos a partir de secundaria.
Tiempo:	20'-40'. A principio de curso.
Material:	Fotocopia del test (1 pág.), transparencia o dibujo en la pizarra del esquema final.
Procedencia:	Basado en Krashen (1984, pág. 29).

Procedimiento

Cada aprendiz realiza individualmente el test y a continuación se pone en común con el grupo clase. Se comentan los puntos relevantes de los cuatro modelos: Estrella, Estefanía, Esteban y Estanislao, cuyos nombres empiezan con la *Es* de *es*critor.

Material

Test

1. Lee las cuatro descripciones y elige la que describa con más acierto tu forma de escribir.
2. Haz una lista de semejanzas y diferencias entre la descripción elegida y tu manera personal de escribir.

Estanislao

Estanislao tiene dificultades para expresarse por escrito. Comete muchas faltas de ortografía, se le escapan ambigüedades, frases sin acabar y deslavazadas (anacolutos) y palabras cargadas de significados personales. Los lectores tienen dificultades para comprender sus textos y a menudo tienen confusiones y se saltan fragmentos.

Algunas veces comenta: *¡Cómo me gustaría saber escribir bien, correctamente, con gracia!* Incluso se ha comprado algún libro de gramática para aprender. Pero lo cierto es que la letra impresa le cansa y le aburre, prefiere ver televisión o conversar con los amigos. Sólo lee lo que está obligado a leer: libros de texto, alguna carta, algún aviso del ayuntamiento, etc. Escribir le provoca mucha pereza: *¡Bua! ¡Qué rollo!*; nunca encuentra el momento para responder una postal de una amiga o hacer los deberes de historia. Luego, cuando lo encuentra, todo son prisas, apuntando lo que se le ocurre, sin reflexionar o repasar, sólo con ganas de terminar pronto y dedicarse a otra cosa.

Estefanía

Estefanía es bastante meticulosa y suele dedicar tiempo a escribir. Cuando escribe, aunque se trate de un texto muy breve, confecciona siempre dos o más borradores buscando la manera más clara y bonita de decir las ideas. También se preocupa por la presentación del texto: que sea limpia, ordenada, sin faltas tipográficas, que se comprenda bien... No le molesta consultar gramáticas o diccionarios cuando tropieza con palabras dudosas. Cree: *De esta manera también aprendo palabras nuevas, que ya me conviene, porque tengo bastantes dudas.*

Sus lectores hallan bastantes incorrecciones en sus textos, y no sólo faltas de gramática o barbarismos, sino construcciones raras, expresiones muy coloquiales o confusas. Como sus padres y sus hermanos, lee muy poco porque no le gusta.

Esteban

A Esteban le apasiona la lectura y la escritura. Lee el periódico diariamente, hojea revistas en la biblioteca, tiene siempre varios libros empezados y sigue a través de la prensa las novedades editoriales y los premios literarios. Le agradaría llegar a ser un buen escritor y por esta razón dedica mucho tiempo a escribir: diarios íntimos, cartas a amigos, recuerdos de viajes, notas...

Estrella

Estrella suele quedar satisfecha de lo que escribe: sus lectores lo comprenden con facilidad y, además, ella se ha percatado de que es capaz de expresar ideas complejas de manera clara. Desde muy pequeña le ha gustado pasar el rato con la escritura: leer y escribir cartas, confesarse en un diario íntimo, escribir con el ordenador... *Es como otra manera de jugar. En vez de una muñeca o un*

Esteban	Estrella
Para escribir se concentra totalmente en la composición y redacta a chorro, con facilidad, sin hacer borradores y sin parar para releer. Sólo relee lo escrito mucho tiempo después de haberlo producido, cuando no lo recuerda. Opina: *Cuando llega la inspiración no puedes pararte a pensar o a revisar. ¡El arte no espera!* Sus amigos, que a veces tienen que leer sus textos, no siempre disfrutan con ellos. En cambio, él está encantado.	*tren, descifras lo que dicen las letras de un cuento, o te inventas uno nuevo.* Sus amigos y sus profesores encuentran pocos errores en sus textos, pero eso no significa que ella no tenga dudas. Lo que pasa es que está acostumbrada a trabajar y no es perezosa si tiene que consultar el diccionario o una gramática. Además, al tener la manía de elaborar uno o dos borradores de cada texto y de releer y corregirlos varias veces, se le escapan pocos errores.

Comentarios

El test parte de la hipótesis (Krashen, 1984, pág. 29) de que la práctica de la escritura exige, como mínimo, conocimientos sobre la forma lingüística escrita (estructura del texto, cohesión, fraseología, ortografía), denominados *competencia* o adquisición del código, y habilidades cognitivas para componer el texto (generar ideas, organizarlas, revisar), denominadas *actuación* o procesos de composición. Siguiendo con esa distinción, el perfil de estos cuatro prototipos, forzosamente esquemáticos, responde a esta tipología:

Tipología teórica de escritores

	escritor competente	escritor sin código	escritor bloqueado	escritor no iniciado
Adquisición del código *competencia*	+	−	+	−
Procesos de composición *actuación*	+	+	−	−
	Estrella	**Estefanía**	**Esteban**	**Estanislao**

Estrella es la única escritora competente porque ha adquirido el código escrito con la lectura continuada y porque ha desarrollado sus procesos cognitivos de composición. Esteban, el aspirante a literato, también tiene interiorizado el código, pero sus escritos resultan poco elaborados y pobres. Al contrario, ni a Estefanía ni a Esteban les gusta leer, de manera que padecen importantes lagunas en su conocimiento del código escrito. Éstas se manifiestan en forma de incorrecciones y errores lingüísticos de todo tipo. Además, Estanislao tampoco ha desarrollado las estrategias de composición de manera adecuada.

El test permite analizar de manera global y simple el estilo individual de expresión escrita, desde los hábitos de composición hasta las actitudes o las reacciones que tienen los lectores de los textos del aprendiz. Se puede utilizar a principio de curso como instrumento de reflexión. La segunda pregunta es útil para identificar comportamientos que no quedan reflejados en los cuatro modelos.

5.1.2. *Test sobre estrategias de composición*

Objetivos:	Explorar los hábitos individuales de composición en contraste con los datos aportados por la investigación. Incrementar la conciencia sobre la forma personal de escribir.
Tarea:	Responder a un test y comentar oralmente sus respuestas.
Niveles:	Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	30'-60'.
Material:	Fotocopia del test con el baremo final: 2-3 págs.
Procedencia:	Basado en las investigaciones etnográficas sobre el proceso de composición: Cassany (1987, págs. 101-162) y (Camps, 1994, págs. 33-96).

Procedimiento

Sigue las pautas del ejercicio anterior: primero una respuesta individual y después una puesta en común. En esta última parte, que es la más importante, puede haber primero un trabajo en un pequeño grupo, en el que el alumno tenga la oportunidad de contrastar con compañeros tanto el resultado obtenido como las anotaciones y las opiniones personales. En la puesta en común del grupo clase, el docente debe exponer las razones por las que se valoran más o menos determinadas respuestas.

Material

Test

1. Señala una afirmación en cada una de las siguientes preguntas, según como te comportes.
2. Anota las matizaciones que harías en cada afirmación elegida, en el caso de que no corresponda exactamente a tu forma de trabajar.
3. Con el test acabado, contabiliza tu puntuación final según el baremo.

1) Buscar modelos:
   a) Antes de empezar a redactar, siempre busco y leo textos parecidos al que tendré que escribir.
   b) Algunas veces busco modelos, cuando tengo que escribir algún texto que no conozco.
   c) Nunca busco ni leo textos que pueda usar de modelo.

2) Pensar en mis lectores:
   a) Pienso en los lectores de mi texto durante todo el proceso de redacción.
   b) Sólo pienso en los lectores antes de comenzar a redactar.
   c) Pienso más en las ideas que quiero comunicar que en mis lectores.

3) Buscar ideas al principio:
   a) Apunto las ideas tal como se me ocurren.
   b) Apunto las ideas primero para mí, con mis palabras, y después busco la mejor forma de explicarlas a los lectores, con sus palabras.
   c) Apunto las ideas directamente con las palabras y las expresiones que puedan entender los lectores.

4) Hacer borradores:
   a) No hago borradores; escribo directamente en la hoja final y corrijo en ella con corrector líquido.
   b) Hago un sólo borrador del texto, que corrijo antes de pasarlo a limpio.
   c) Hago varios borradores que corrijo varias veces, según la dificultad del texto.

5) Hacer planes y esquemas y modificarlos:
   a) Nunca hago esquemas o planes del texto; me basta con una idea mental para empezar a redactar.
   b) Escribo un esquema inicial que algunas veces cambio cuando redacto.
   c) A menudo hago varios esquemas y planes del texto y acostumbro a modificarlos mientras escribo, porque se me ocurren ideas nuevas.

6) Leer mientras se escribe:
   a) Siempre hago muchas pausas mientras escribo, para leer varias veces cada fragmento ya escrito.
   b) Hago algunas pausas para leer una o dos veces sólo algunos fragmentos.
   c) No hago pausas mientras escribo y pocas veces leo lo escrito antes de terminarlo.

7) Revisar la forma y el contenido:
   a) Reviso sobre todo la forma en palabras y frases: estilo, gramática, ortografía, puntuación.
   b) Reviso sobre todo el contenido en oraciones, párrafos y fragmentos extensos: estructura, ideas, sentido global.
   c) Reviso tanto la forma como el contenido.

8) Escribir una idea:
   a) Frecuentemente reescribo una idea de maneras diferentes, cambiando palabras, puntos de vista, tono, etc.
   b) Algunas veces reescribo una oración, cuando no me gusta la primera versión.
   c) Casi nunca modifico la primera versión de una idea y, si lo hago, es para corregir sólo alguna falta.

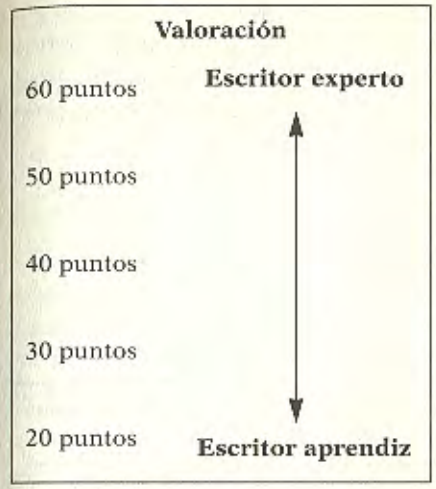
9) Escribir en circunstancias diferentes:
   a) Siempre sigo los mismos pasos en el proceso de composición: generar y ordenar ideas, redactarlas y revisarlas.
   b) No siempre sigo todos los pasos, pero mantengo siempre un mismo proceso de trabajo.
   c) Adapto mi forma de redactar a las circunstancias de cada momento.

10) Consultar manuales:
   a) Nunca consulto diccionarios, libros de gramática o manuales, tampoco utilizo verificadores informáticos.
   b) Consulto varias veces estos manuales y siempre compruebo la corrección con verificadores informáticos.
   c) Sólo en escritos difíciles utilizo manuales o verificadores.

Para saber la puntuación que has obtenido, suma 2, 4 o 6 puntos por cada pregunta, según la siguiente valoración:

Preguntas	Puntos		
1,3	**a.** 4	**b.** 6	**c.** 2
2, 6, 8	**a.** 6	**b.** 4	**c.** 2
4, 5, 7 y 9	**a.** 2	**b.** 4	**c.** 6
10	**a.** 2	**b.** 6	**c.** 4
Suma parcial:	____	____	____
Suma total:			____

La máxima puntuación es 60 puntos, que corresponde a un *redactor experto* o *competente*, y la mínima 20 puntos, referida a un *redactor aprendiz*:



Calificamos como *experta* la persona que para redactar desarrolla un complejo proceso de trabajo, en el que analiza a sus lectores, planifica su texto, busca ideas, hace borradores, los revisa, etc. Escribiendo de ese modo, ese autor consigue producir escritos coherentes, claros y correctos, que el lector entiende sin dificultad. En cambio, el redactor *aprendiz* suele producir escritos con problemas variados (incorrecciones lingüísticas, ambigüedades, incoherencias) porque escribe de manera mucho más «simple», apuntando sus pensamientos en el papel tal como se le ocurren, sin corregir, sin planificar; el aprendiz suele creer que escribir es una actividad «espontánea» parecida a hablar, que no requiere elaboración.

Según si tu puntuación se acerca más a un extremo u otro, puedes deducir que tu proceso de composición es más o menos experto, con las matizaciones que creas necesarias.

Comentarios

El test se basa en investigaciones etnográficas que observan el comportamiento de redactores expertos (profesionales, con resultados altos en evaluaciones estándar de expresión escrita) y aprendices (con resultados bajos en los mismos exámenes). En líneas generales, reciben mayor puntuación las respuestas relacionadas con la ela-

boración frecuente de borradores, con tener conciencia sobre el destinatario del escrito, con la revisión profunda del contenido, etc. Por supuesto, no se trata de un instrumento fiable o preciso para valorar o clasificar las destrezas de los aprendices, pero sí de una herramienta didáctica para explorar sus hábitos y sus actitudes. En el apartado de comentario de la siguiente actividad, que trabaja sobre los mismos datos, se ofrecen explicaciones que también se pueden aplicar en este ejercicio.

5.1.3. *Afirmaciones sobre escribir*

Objetivos:	Reflexionar sobre la habilidad de escribir y adquirir información general sobre la misma.
Tarea:	Responder por escrito si son ciertas o falsas determinadas afirmaciones sobre escribir y debatir oralmente los argumentos a favor y en contra.
Niveles:	Bachillerato y universidad.
Tiempo:	60'-90'. En cualquier momento del curso.
Material:	Fotocopia de la lista de afirmaciones: 1 pág.
Procedencia:	Basado en la investigación sobre la habilidad de la composición.

Procedimiento

El alumnado, en parejas o tríos, debe decidir si las afirmaciones siguientes son ciertas (V) o falsas (F). Es importante que elijan una de las opciones, aunque no sepan la respuesta o tengan dudas. Las afirmaciones actúan como elemento motivador y activador de concepciones previas. En el debate que sigue, los diversos grupos contrastan sus opiniones entre sí y con las del docente, que puede utilizar los comentarios que siguen.

Material

Afirmaciones

1. Lee cada una de las afirmaciones de la página siguiente, decide si es cierta o falsa y márcalo en la casilla correspondiente. Por ejemplo:

0.	Un/a *escritor/a* escribe literatura de creación: novelas, cuentos, poemas.	F	

Respuesta: es falsa aunque ésa sea la acepción más corriente de la palabra. Entendemos que *escritor/a* debe aplicarse a cualquier persona que produzca escritos en su actividad personal, académica o profesional, incluida la literatura de creación.

Comentarios

Aunque algunas de las afirmaciones carecen de respuesta taxativa y que los comentarios que se pueden hacer son muy variados, aportamos algunos datos básicos de cada punto:

1. *Probablemente cierta*. Escribir es un aprendizaje formal, se realiza en la escuela, requiere un período de trabajo largo, materiales didácticos específicos y todavía hay muchas personas que no aprenden nunca o aprenden muy poco, por debajo de sus necesidades: analfabetismo y analfabetismo funcional. Pero también es cierto que bebés, niños y jóvenes se exponen mucho menos a lo escrito que a la oralidad; quizá si leyeran tantos escritos como escuchan conversaciones sería más fácil aprender a componer. La pregunta presupone que el alumnado conoce el concepto *habilidad lingüística* y las cuatro destrezas que incluye.

2. *Cierta*. Según una investigación citada por Gauquelin (1982, pág. 47), en la actividad profesional alfabetizada (administrativa, comercial), el uso de la lengua

	Afirmaciones	F	V
1.	Escribir es la *habilidad lingüística* más difícil de aprender.		
2.	Escribir es la habilidad lingüística que tiene una frecuencia de uso más baja.		
3.	El lenguaje escrito es muy diferente del oral.		
4.	Las funciones del lenguaje escrito están localizadas en el hemisferio cerebral izquierdo.		
5.	A partir de los años setenta se desarrolló en EE.UU. una prolífica investigación sobre el proceso de composición.		
6.	Estas investigaciones usan métodos experimentales y científicos.		
7.	Escribir es buscar palabras para expresar las ideas que ya se tienen en mente.		
8.	La composición es lineal y se divide en: *pre-escribir*, *escribir* y *re-escribir*.		
9.	Las reglas de normativa tienen poca utilidad durante la composición.		
10.	Todos los buenos lectores suelen ser buenos escritores.		
11.	Los escritores expertos se fijan más en el contenido que en la forma al escribir.		
12.	Los escritores expertos releen más veces lo que escriben mientras escriben.		
13.	Los escritores expertos suelen utilizar unas mismas técnicas de redacción.		
14.	Los escritores expertos tienen más conciencia del futuro lector del texto que escriben que los aprendices o inexpertos.		
15.	Los escritores inexpertos revisan más sus textos que los expertos.		
16.	Los escritores inexpertos aprenden mientras escriben.		
17.	Escribir es preocuparse sobre todo de expresar ideas en un escrito.		

en un día corriente se reparte de la siguiente manera: el 45% para escuchar, el 30% para hablar (por tanto, el 75% de oralidad), el 16% para leer y sólo el 9% para escribir (en total, un 25% de escritura). Se trata de un caso aislado, pero notablemente ilustrativo.

3. *Cierta*. La distancia entre lo oral y lo escrito es tan significativa como para tener que aprenderlos y usarlos por separado; pero no podemos olvidar que son dos modos expresivos de un único idioma, de manera que podemos realizar operaciones como oralizar lo escrito (leer en voz alta) o transcribir lo oral (dictar, apuntar, tomar notas). Véase Cassany (1987, págs. 34-40).

4. *Falsa*. Se localizan tanto en el hemisferio izquierdo como en el derecho. Es interesante la investigación sobre el comportamiento lingüístico de los dos hemisferios cerebrales, sobre el estilo personal de pensamiento y las técnicas específicas de escritura de cada uno. Véanse Lusser Rico (1983, pág. 69) y VerLee Williams (1983, págs. 28-38).

5. *Cierta*. En esta fecha se inician las investigaciones sobre la composición. Aparte de ilustres y antiguos precedentes (retórica clásica), el estudio de la composición se había centrado hasta entonces en el producto escrito. Véase Camps (1990 y 1994a).

6. *Falsa*. Se trata de una disciplina muy joven que usa sobre todo métodos etnográficos y cualitativos de recogida de información: observación, encuestas, entrevistas, grabaciones.

7. *Falsa*. Se trata de uno de los prejuicios más corrientes y perniciosos. Ni escribir es una habilidad exclusivamente gramatical, ni las ideas «existen» previamente en la mente del autor. Escribir incluye también pensar sobre el contexto comunicativo y construir el mensaje: desarrollar ideas, elaborarlas, expresarlas, corregirlas, etc. Cuando escribimos elaboramos nuestro pensamiento.

8. *Falsa*. La composición es un proceso cíclico, recursivo y complejo que ocurre simultáneamente a muchos niveles (palabras, ideas, texto) y que no se puede reducir a un esquema lineal y unidireccional de tres pasos. Véanse Cassany (1987, pág. 107) y Camps (1990).

9. *Cierta*. La normativa tiene importancia indiscutible en el producto final, pero escasa incidencia en los estadios iniciales y centrales de la composición. Véase Cassany (1987, pág. 105).

10. *Falsa*. La lectura es condición indispensable pero no suficiente para la práctica de la composición. Además de haber adquirido el código escrito con lectura frecuente y continuada, el escritor experto ha desarrollado habilidades cognitivas de composición.

11. *Cierta*, de algún modo. La investigación demuestra que los expertos hacen modificaciones de contenido en ámbitos globales (ideas, párrafos, texto) durante la composición y que dejan para el final la revisión de la forma. En cambio, muchas veces el aprendiz está obsesionado con la forma y realiza exclusivamente revisiones locales y superficiales (letras, palabras, frases).

12. *Cierta*. Los expertos releen, rectifican y reelaboran sus escritos más veces que los aprendices.

13. *Falsa*. No existe ningún «método» único o infalible de composición, ni las personas nos comportamos siempre del mismo modo. Cada uno desarrolla su propio proceso, adecuado a sus capacidades y carácter. Se han descubierto relaciones entre el carácter de los autores y su estilo de composición. Véase Jensen y Ditiberio (1984).

14. *Cierta*. Los expertos tienen más capacidad para calcular el perfil del destinatario (intereses, conocimientos previos). Véase Flower (1981, pág. 157), Cassany (1987, pág. 102).

15. *Falsa*. Para los escritores aprendices escribir se reduce a rellenar una página en blanco, a apuntar lo que se les ocurre para que no se pierda o, también, a redactar las 150 palabras que pide un ejercicio de escritura. Creen que revisar es sólo una tarea final que consiste en erradicar los errores que se han escapado. Véase Flower (1981, pág. 214)

16. Debe considerarse *cierta*. Todos aprendemos con la herramienta de la composición porque es un instrumento epistemológico que permite reflexionar y regular el pensamiento. Seguramente los redactores inexpertos no sacan tanto provecho de este potencial como los expertos.

17. Trampa lingüística: *falsa*. Para comunicarse es tan necesaria la *expresión* como la *comprensión* del texto por parte del destinatario: *comunicación = expresión + comprensión*. Los redactores deben preocuparse tanto de expresar sus ideas como de formularlas de modo que puedan ser comprensibles para otra persona, que es distinta y tendrá otros puntos de vista.

Esta técnica permite evitar la exposición magistral del docente, al hacer emerger las opiniones del alumnado. Aunque tenga en parte objetivos parecidos a la actividad anterior, este ejercicio aporta más datos sobre la habilidad de la composición.

5.1.4. *Lápices de colores*

Objetivos:	Explorar los procesos personales de composición para incrementar el grado de conciencia e identificar las técnicas que se usan y los bloqueos que se padecen; contrastar el estilo personal con el de varios compañeros.
Tarea:	Escribir durante 30 minutos y analizar oralmente y con pautas establecidas los procesos seguidos.
Niveles:	Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	60'-90'. 10' de instrucciones iniciales, 30' de redacción y 40' de análisis. A principio de curso.
Material:	6 bolígrafos o lápices de colores distintos, transparencia del cuadro inicial de períodos y de los modelos de gráfico para el análisis.
Procedencia:	Aplicación didáctica de las técnicas etnográficas de observación y análisis de protocolos de composición.

Procedimiento

Lápices de colores tiene cierta complejidad y consta de 3 fases: la *composición con colores*, el *análisis del protocolo* y el *comentario guiado*. Se debe avisar con antelación al alumnado que necesitará 6 bolígrafos o lápices de colores diferentes y papel. Durante la actividad, las instrucciones del docente deben ser claras y ordenadas. Se puede empezar por las aclaraciones generales (objetivos, etapas) y organizativas (tiempo, condiciones de trabajo, interacción) para proseguir después con las consignas de cada fase.

a) La composición con colores

El propósito de esta primera fase es la producción del protocolo que se analizará después. El aprendiz dispone de 30 minutos para componer individualmente un texto (véase *Comentarios* para la elección del tema, que no es gratuita). Cada 5 minutos, deberá cambiar de instrumento de escritura (bolígrafo o lápiz de color o trazo diferentes), para poder identificar después lo producido en cada período.

Se debe informar al alumnado que no es necesario terminar el escrito en el tiempo establecido, que debe escribir con tranquilidad y sin prisas, como si se estuviera en casa; que puede hablar con compañeros e incluso consultar todo tipo de materiales (gramáticas, diccionarios, apuntes). Es relevante no dar pistas sobre cómo se «espera» o se «debe» escribir, con el fin de evitar que el aprendiz se comporte de la manera que cree que el docente espera que escriba. La tarea debe ser totalmente abierta para que cada alumno proyecte en ella su estilo de composición. Las respuestas a preguntas que pueda realizar el alumnado en este sentido deben ser evasivas: «¿...Que si puedes hacer esquemas?, ¿...que si tienes que apuntar todo? *Como quieras, escribe como si estuvieras en tu casa*». Instrucciones:

1. El docente marca el inicio del período de composición anunciando el tema sobre el que se va a escribir. Es conveniente no mencionar dicho tema con antelación,

para evitar que los alumnos más avispados empiecen a «componer» antes de tiempo.

2. Cada 5 minutos el docente indica al alumnado que debe cambiar de utensilio de escritura. Hay que controlar el tiempo con precisión e insistir en que el alumno no puede cambiar de bolígrafo o lápiz fuera de tiempo. (Si se escribe con ordenador, el aprendiz deberá hacer una impresión del texto cada 5 minutos, coincidiendo con el cambio de bolígrafo.)

3. Para fijar el orden con que se utilizan los distintos utensilios de escritura, el alumno puede marcar con una cruz el color o trazo que corresponde a cada casilla en el siguiente esquema:

Parrilla de períodos de composición

Período	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**
Minutos	0-5'	6'-10'	11'-15'	16'-20'	21'-25'	26'-30'
Color o trazo usado						
Número de palabras						

b) Análisis del protocolo

El propósito de esta segunda fase es realizar un primer análisis cuantitativo del protocolo generado. Cada aprendiz analiza su propia producción a partir de las instrucciones del docente. El grado de análisis puede variar según el tiempo y el interés del alumnado y del docente. A continuación mostramos dos procedimientos:

1. **Análisis simple.** El aprendiz contabiliza las palabras generadas en cada período, con un color o trazo particular. La casuística del recuento tiene detalles:

- Se entiende por palabra cada uno de los vocablos separados por espacios en blanco, además de cada

uno de los signos gráficos que se hayan usado (flechas, líneas, puntos, dibujos).
- Hay que contabilizar todas las palabras producidas: las de listas y esquemas, de fragmentos redactados, las tachadas o las reformuladas o insertadas en colores diferentes unas en otras. Pero siempre se anotarán en el período correspondiente al color o trazo con el que se formularon.
- Los fragmentos tachados se deben contabilizar dos veces: una como palabras producidas y otra como palabras desestimadas, en los colores y períodos que corresponda.

Los resultados se anotan en el esquema anterior de los períodos y permiten elaborar una gráfica de la composición, a partir de las magnitudes de tiempo y cantidad de texto:

Gráfica simple de la composición

2. **Análisis detallado.** El cómputo de palabras producidas en cada período puede distinguir las producciones relacionadas con los tres procesos de composición, siguiendo los siguientes criterios:

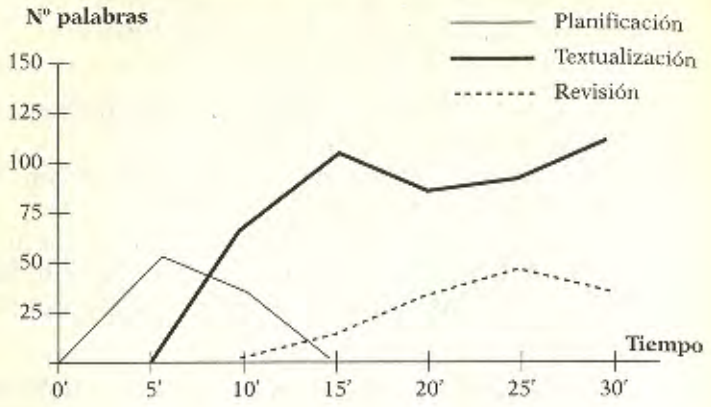
- *Planificación.* Incluye las formas gráficas de escasa elaboración lingüística, que no constituyen fragmentos discursivos linearizados de izquierda a derecha. Son propios de este proceso las producciones intermedias intrapersonales: listas, esquemas, gráficos, dibujos, etc. Se deben contar:
  - los signos gráficos: cifras, símbolos, flechas, líneas, puntos, corchetes, dibujos;
  - las palabras aisladas, sobre todo vocablos con valor semántico: sustantivos, adjetivos, verbos;
  - expresiones con poca conexión morfosintáctica: ordenación ilógica, ausencia de puntuación, falta de palabras gramaticales (preposiciones, conjunciones).
- *Textualización.* Incluye las formas gráficas elaboradas discursivamente: fragmentos de prosa, párrafos, segmentos medianamente extensos, linearizados de izquierda a derecha y una línea debajo de otra; oraciones con alto grado de gramaticalidad que mantienen lazos cohesivos, sintácticos y semánticos explícitos.
- *Revisión.* Incluye cualquier forma gráfica relacionada con la evaluación de fragmentos planificados o textualizados: relectura, corrección, reformulación o abandono de fragmentos previos. Pueden ser verbales (palabras insertadas al margen o entre líneas, segmentos reelaborados en varios borradores) y no verbales (tachaduras encima de palabras; flechas o asteriscos que indiquen texto añadido, símbolos —exclamación, interrogante— que delaten valoración de la prosa).

El cómputo por separado de estos tres grupos en cada período permite elaborar un gráfico más detallado de la composición (véase la página siguiente).

c) Comentario guiado

El objetivo de esta fase es que el alumnado utilice el instrumento del diálogo entre iguales para verbalizar su proceso interno de composición, para analizar el significado de los gráficos y para contrastar los procesos com-

Gráfica detallada de la composición



positivos de varios compañeros. Las preguntas o pautas que pueden facilitar esta actividad son las siguientes, y el alumno debe responder primero por escrito e individualmente, y comentar después con otros compañeros:[1]

1. ¿Cuál ha sido el período más productivo? ¿Por qué? ¿Hay diferencias entre los 6 períodos? ¿Qué hacías cuando no escribías?
2. ¿Cómo has escrito? ¿Linealmente, de izquierda a derecha y una línea debajo de otra? ¿Has utilizado flechas, círculos, líneas u otras marcas? ¿Has organizado las palabras de alguna forma especial? ¿Por qué?
3. ¿Cómo has escrito en cada período? ¿Escribiste oraciones completas y gramaticales? ¿Por qué?
4. ¿Cómo han quedado repartidos los colores o trazos? ¿Están agrupados por zonas o se mezclan entre sí? ¿En qué período has hecho más correcciones?
5. ¿Cuándo te has sentido más a gusto? ¿Y a disgusto? ¿Te has quedado «bloqueado» o parado en algún momento? ¿Por qué?
6. ¿Qué grado de control tienes del proceso de composición? ¿Eras consciente, mientras escribías, de lo que

1. Los puntos del 2 al 4 se pueden omitir si se ha analizado detalladamente el protocolo.

ibas haciendo? ¿Has utilizado alguna técnica de composición? ¿Has hablado con algún compañero? ¿Has usado algún material de consulta?

7. ¿Cómo crees que podría mejorar tu forma de escribir? Formula con pocas palabras objetivos de mejora.
8. Compara tus respuestas con las de dos compañeros. Compara también los gráficos de vuestros procesos de composición. ¿Se asemejan?

Comentarios

La elección del tema es una cuestión delicada y trascendente. Conviene evitar temas demasiado conocidos sobre los que el alumno pueda tener ideas previas e incluso esquemas memorizados. La situación de composición en clase y el límite de tiempo generan ansiedad en el aprendiz que, incluso después de ser informado de lo contrario, tiende a querer acabar el texto en el tiempo disponible. En estas circunstancias, si conoce el tema propuesto, recurre fácilmente a recuperar de su memoria todos los datos posibles y a reproducirlos literalmente en el escrito. Así, el protocolo sólo refleja un único proceso de generación y textualización casi consecutiva de ideas, que se corresponde con el modelo de composición de *decir el conocimiento* de Bereiter y Scardamalia (1987), y con el de planificación dirigida por el contenido o el esquema, de Flower *et al.* (1989, véanse págs. 59 y 71).

Al contrario, resulta mucho más interesante elegir temas que exijan al autor elaborar sus ideas *in situ*, durante la composición, de manera que el protocolo refleje los subprocesos de búsqueda y valoración de datos y construcción de estructuras conceptuales (asociados al modelo de composición de *transformar el conocimiento* o de *planificación constructiva*, de los mismos autores anteriores, [véase pág. 71]). Por este motivo, el tema elegido debe tener novedad o sorpresa, aunque no puede ser totalmente desconocido. Son ejemplos de temas usados en varios niveles: *los «okupas», ilegalidad o derecho; el arte moderno, fraude o estética; la eutanasia activa, crimen o derecho; la ablación de mujeres africanas*

como tradición cultural; el horario de bares y discotecas nocturnos, etc.

En la tercera fase de análisis del protocolo, el docente puede aportar datos de reflexión a los pequeños grupos de discusión o en una puesta en común final. He aquí algunos comentarios:

- *Pregunta 1.* La ausencia o la escasez de producción en un período no debe asociarse con la inactividad. Algunas conductas cognitivas (pensar en el tema —el enfoque, las ideas nuevas—, releer lo escrito, valorarlo) no dejan huellas en el protocolo. Pero también puede tratarse de un bloqueo, de un período indeterminado de tiempo en el que el autor ha abandonado la composición por cansancio o sobrecarga cognitiva. Al contrario, mucha producción puede asociarse a la generación de ideas (escritura a chorro, torbellino de ideas) o a la textualización.
- *Preguntas 2 y 3.* Jugar con el espacio para hacer listas, esquemas, fileras o columnas, así como usar cifras, símbolos o formas geométricas son rasgos asociados a la planificación: el autor investiga el tema, organiza y elabora el significado. En cambio, la presentación lineal de las grafías y la elaboración lingüística son marcas de la textualización.
- *Pregunta 4.* Cuanto más mezclados estén los colores, más recursiva y desarrollada puede ser la composición. Al contrario, una disposición de colores y trazos en franjas separadas y ordenadas indica una composición lineal basada en la textualización. Las correcciones y tachaduras indican que el autor leyó las producciones previas y que las modificó o que las desestimó, lo cual muestra que los planes iniciales se enriquecieron con aportaciones posteriores al inicio de la composición, generadas durante el mismo acto de escritura.
- *Preguntas 5 y 6.* Entre otros rasgos, la conducta experta se caracteriza por un elevado grado de control o metacognición sobre el proceso. El redactor experto utiliza los distintos procesos de composición como un director musical dirige las secciones de viento, cuerda y percusión de una orquesta, con el fin de conseguir los efectos sinfónicos deseados. Al contrario, los aprendices con escasa conciencia sobre dichos procesos se dejan arrastrar por

hábitos adquiridos, por las circunstancias o por el tema. Aparte, es posible que algún alumno use técnicas de composición (esquema decimal, mapa conceptual, torbellino de ideas), con variado grado de consciencia.

- *Pregunta 7.* Es interesante que el alumnado concrete su demanda con frases breves y claras.

Para terminar, cabe destacar que la tecnología informática ofrece sofisticados programas para analizar de manera automática las marcas gráficas de superficie de los procesos de composición (Eklundh y Kollberg, 1996a y 1996b; Sullivan, Kollberg, Eklundh y Palson, 1997). Se trata de programas que graban todas las instrucciones que ejecuta un autor en el ordenador y que permiten seleccionar y ordenar minuciosamente los datos recogidos desde distintas variables. Entre sus ventajas destaca que no estorban al autor—¡a diferencia de lo que ocurre con el cambio continuado de lápices!— y que pueden identificar el momento exacto en que se produce un hecho. Pero tienen el inconveniente de que resulta difícil «leer» e interpretar toda la información recogida, puesto que las acciones del autor se codifican con símbolos especiales que se añaden a las grafías convencionales del escrito.

5.1.5. *¿Qué actitudes tengo?*

Objetivos:	Evaluar los valores, las actitudes y las opiniones del alumnado sobre la composición.
Tarea:	Responder por escrito a un test y comentar oralmente las preguntas.
Niveles:	ESO y Bachillerato.
Tiempo:	30'-45'. Se puede realizar varias veces a lo largo del curso y del ciclo educativo.
Material:	Fotocopia del test: 1 pág.
Procedencia:	Traducido y adaptado de Reigstad y McAndrew (1984, pág. 38).

Procedimiento

Cada aprendiz responde individualmente y en silencio al cuestionario. Su valoración la puede realizar el docente o el propio aprendiz, siguiendo las instrucciones. Vale la pena comentar los resultados en clase y que cada alumno pueda contrastar sus opiniones con las de varios compañeros. Aunque la actividad permite obtener una cifra relativa, un grado de actitud ante la composición, es más interesante centrar el comentario en las respuestas.

Si se realiza el cuestionario varias veces a lo largo del curso o del ciclo educativo resulta sumamente interesante comparar los resultados para comprobar la progresión del aprendiz. En este caso, se puede usar el mismo cuestionario, modificando las distintas afirmaciones u ordenándolas de otro modo, o se pueden elaborar cuestionarios parecidos a partir de este modelo.

Material

Test

1. Responde tan honestamente como puedas a las afirmaciones de la página siguiente, utilizando este baremo de 5 opiniones (ten en cuenta que no hay respuestas buenas o malas):

1. Estoy **muy de acuerdo**.
2. Estoy **de acuerdo**.
3. **No lo tengo claro**.
4. No estoy **de acuerdo**.
5. No estoy **nada de acuerdo**.

Comentarios

Para obtener la puntuación final sobre el grado de actitud ante la composición, se deben sumar las valoraciones parciales de todas las preguntas *positivas*, añadir-

Afirmaciones	1	2	3	4	5
1. Me hace ilusión tomar nota de mis ideas.					
2. No tengo miedo a que se me corrija lo que escribo.					
3. Detesto escribir.					
4. Si he de expresar una cosa, prefiero escribirla a decirla.					
5. Tengo temor a escribir cuando sé que se me corregirá lo que escribo.					
6. Me quedo en blanco al empezar a escribir.					
7. Expresar mis ideas por escrito me parece una pérdida de tiempo.					
8. No me gusta que se evalúen mis escritos.					
9. La escritura sólo es otra forma de comunicación.					
10. Tengo confianza en mi capacidad de expresar ideas por escrito.					
11. Escribir es una forma anticuada e inútil de comunicarse.					
12. En la escuela, escribir es una experiencia agradable.					
13. Me parece que soy capaz de anotar mis ideas con claridad.					
14. Escribir es una habilidad beneficiosa.					
15. Comentar mis escritos con otros es una actividad agradable.					
16. Paso momentos horrorosos cuando debo ordenar mis ideas en una redacción.					
17. Cuando tengo algo que decir, prefiero decirlo a escribirlo.					
18. Escribir será útil en mi futura profesión.					
19. Me entusiasma escribir.					
20. No soy nada bueno escribiendo.					

le 40 puntos y restar la suma de las preguntas *negativas*. Ésta es la fórmula y la lista de preguntas positivas y negativas:

- **Positivas**: 1, 2, 4, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19.
- **Negativas**: 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 16, 17, 20.

Fórmula:
40 p. + [suma de preguntas *positivas*] – [suma de preguntas *negativas*] = grado de actitud.

El aprendiz que tenga actitudes extremadamente negativas respecto a la composición obtendrá una puntuación cercana a 80 puntos, mientras que el que tenga la actitud más positiva tendrá 0 puntos. A grandes rasgos, las actitudes positivas se asocian con tener sensaciones positivas al escribir (placer, tranquilidad, satisfacción, diversión), con encontrarle utilidad, con tener confianza en la capacidad personal para redactar, con tener iniciativa para escribir, aceptar y buscar la corrección con colaboradores, etc. Al contrario, una actitud negativa se relaciona con tener sensaciones desagradables (inquietud, desinterés, aburrimiento), con opinar que lo escrito está pasado de moda o es inútil, o con tener miedo y vergüenza a ser corregido.

Se trata de un cuestionario para valorar el componente actitudinal del alumnado. Se exploran las emociones, las opiniones y la percepción positiva o negativa que el aprendiz tiene de determinadas ideas (usos, utilidades, importancia) y situaciones (corrección del docente, ejercicios de composición). Por esta razón, un único resultado aislado tiene poco valor, si no se puede comparar con resultados de otros momentos del curso o de otros compañeros, o con datos aportados por otras fuentes de información: entrevistas, parrillas de observación.

5.1.6. *Parrillas de observación*

Objetivos:	Observar y recoger información de las estrategias de composición que usa cada alumno, a partir de un guión con pautas.
Tarea:	Rellenar unas pautas a partir de la observación.
Niveles:	ESO, Bachillerato, adultos.
Tiempo:	Indefinido; se puede usar durante un curso o un ciclo completo.
Material:	Fotocopia de la parrilla para cada alumno observado: 4-5 págs.
Procedencia:	Basado en las parrillas de observación de clase (Cassany, 1995, págs. 75-76).

Procedimiento

Se trata de guías o pautas de observación que permiten anotar de manera sistemática la información referida a los procesos de composición del alumnado. Cada parrilla es individual y puede incorporar diferentes criterios según el enfoque del análisis. En los dos ejemplos siguientes, el primero ofrece un panorama global sobre la capacidad de composición del sujeto, recogiendo datos de la observación directa en clase y del análisis de productos escritos (borradores o versiones finales); mientras que el segundo se concentra en las técnicas que puede usar el aprendiz para planificar, textualizar y revisar. Se pueden usar dos sistemas de anotación:

1. Si se evalúa de manera general a un aprendiz, después de haberlo observado escribiendo en clase en varias ocasiones y después de haber corregido también algunos escritos, se puede marcar una cruz (X) en una de las casillas (*siempre, bastante, a veces, nunca*).

2. Si se evalúa por separado cada ejercicio (proceso y producto), se puede prescindir de las cuatro categorías anteriores y anotar una cifra, la que corresponda al número de ejercicio, en las filas cuyos criterios cumpla el alumno. Por ejemplo, si estamos evaluando la actividad nº 7, que consiste en redactar una carta para un periódico local, anotaremos la cifra 7 al lado de cada uno de los criterios que cumpla el sujeto evaluado; así, si busca y desarrolla ideas marcaremos un 7 en la fila correspondiente, mientras que no anotaremos nada en la fila de «planifica su proceso de composición» si el autor no muestra esa conducta.

Material (Véanse gráficos, págs. sigs.)

Comentarios

La simplicidad de la parrilla facilita su uso como instrumento de evaluación cualitativo y como guía para alumnado y docente. Por esta razón, no deben ser documentos privados o exclusivos del docente.

Parrilla sobre la composición

APRENDIZ: _____ FECHA: _____

		Siempre	Bastante	A veces	Nunca
Proceso de composición	Analiza los elementos de la comunicación.				
	Planifica su proceso de composición.				
	Busca y desarrolla ideas.				
	Utiliza técnicas para organizar ideas.				
	Produce varios borradores.				
	Relee, revisa y modifica los borradores.				
	Utiliza ayudas: diccionarios, gramáticas.				
	Pasa a limpio el texto.				
Análisis del escrito	Adapta dialecto y registro a la situación.				
	Selecciona la información pertinente.				
	Estructura los datos de forma lógica.				
	Organiza el texto en párrafos.				
	Respeta la estructura del tipo de texto.				
	Conecta las frases.				
	Puntúa correctamente				
	Domina la normativa.				
	Utiliza recursos expresivos variados.				
Actitudes generales	Se siente motivado a escribir.				
	Toma la iniciativa al escribir.				
	Encuentra fácilmente temas de redacción.				
	Se arriesga a usar lenguaje nuevo.				
	Tiene control y conciencia sobre la composición.				
	Colabora con sus compañeros.				
	Aprende de sus compañeros.				
	Valora críticamente sus textos.				

Parrilla de técnicas

APRENDIZ: _____ FECHA: _____

		Siempre	Bastante	A veces	Nunca
Planificación	Verbaliza datos de su hipotético lector.				
	Verbaliza y concreta el propósito del texto.				
	Realiza un proyecto del texto.				
	Utiliza el torbellino de ideas.				
	Utiliza la escritura automática o a chorro.				
	Explora el tema con taxonomías.				
	Expande enunciados de pregunta-tema.				
	Utiliza palabras clave.				
	Organiza las ideas en esquemas.				
	Utiliza la numeración decimal.				
	Utiliza el mapa de ideas.				
Textualización	Revela el propósito y la estructura del texto.				
	Utiliza títulos internos para los apartados.				
	Construye párrafos monotemáticos.				
	Utiliza marcadores textuales.				
	Busca léxico compartido con el lector.				
	Usa diversos signos de puntuación.				
	Señala el texto con recursos tipográficos.				
	Realiza varios borradores.				
Revisión	Simula y anticipa reacciones del lector.				
	Oraliza el escrito.				
	Usa pautas de autocorrección.				
	Compara el borrador con el plan inicial.				
	Coopera con alumnos lectores.				
	Usa material de consulta.				
	Utiliza verificadores informáticos.				
	Barre los errores ortotipográficos.				
	Adapta el grado de legibilidad al lector.				
	Pasa a limpio el borrador.				

5.2. Intensivas

5.2.1. *Actos de escritura*

Objetivos:	Tomar conciencia de que escribir es una acción encaminada a conseguir propósitos sociales en la comunidad; conocer los rasgos estilísticos de algunos géneros escritos.
Tarea:	Comentar 7 situaciones de escritura y redactar 3 textos.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	40' para el comentario, además del tiempo de composición.
Material:	Fotocopia de las situaciones: 1-2 págs.
Procedencia:	Inspirado en la concepción pragmática del lenguaje: *decir es hacer* (John Austin).

Procedimiento

En parejas, los aprendices leen y comentan las situaciones comunicativas. Después del comentario, y con parejas nuevas para que se puedan contrastar más puntos de vista, redactan los textos, aunque no tiene que ser forzosamente en clase. La corrección (punto 3) se debe realizar en clase para facilitar la revisión.

Material

Situaciones comunicativas

1. *Escribir es una forma de conseguir cosas*. Fíjate en las siguientes situaciones y, con un compañero, explica qué objetivos podrías conseguir escribiendo qué tipo de texto (género, contenido, tono):

a) Murió el hermano de un amigo no muy cercano, que sólo ves durante el verano. Te gustaría expresarle tu pésame, pero no te atreves a llamarle por teléfono.

b) Regalas un libro a una amiga por su cumpleaños (decide el título y el autor). Quieres añadir una nota personalizada en el libro para la ocasión.

c) Regalas por sorpresa un ramo de flores a tus padres, con motivo de su aniversario de boda. Tienes que dejar claro quién envía el ramo y por qué.

d) Excusas tu asistencia a la fiesta de un amigo porque sabes que encontrarías allí a una persona que conoces demasiado y que todavía no quieres ver.

e) Agradeces personalmente a un amigo de tu madre, a quien tú no conoces, que te haya «enchufado» descaradamente como auxiliar administrativo temporal en una empresa, durante el verano.

f) Estás bastante interesado/a en un/a compañero/a de tu clase. Te gustaría tomar algo en privado con él/ella pero no estás seguro/a de sus sentimientos y no te atreves a hablar con él o ella.

g) Tu madre es la presidenta de la comunidad de propietarios de tu finca. Te ha pedido que escribas la convocatoria para una reunión del vecindario, en la que se tratará de un tema importante y urgente: la canalización del agua, recientemente estropeada.

2. Elige tres de las situaciones anteriores y, con un compañero diferente, escribe los textos correspondientes.

3. Cuando hayáis terminado, busca a otros compañeros que hayan elegido las mismas situaciones y compara los escritos.

Comentarios

Antes de escribir los tres textos, es importante dedicar tiempo a comentar en pareja y en grupo el significado social de las situaciones, así como el tipo de texto y el estilo más adecuados a la situación. Por ejemplo, en e) parece lógico escribir una carta de agradecimiento con un tono formal y cordial, al no haber relación personal entre autor y

destinatario; además, por tratarse de un favor excepcional —y poco legal— se debería evitar mencionar explícitamente el hecho. En g), con un estilo administrativo, resulta fundamental la selección de los datos necesarios (fecha, hora, lugar, tema, orden del día) para que el vecindario pueda concurrir al acto. En cambio, en b), c) y f) se puede recurrir a un registro más coloquial con humor e incluso ironía. La corrección de los textos debe tener en cuenta estos factores.

5.2.2. *Hacer un proyecto de texto*

Objetivos:	Aprender a decidir qué se quiere escribir antes de empezar a redactar; a construir una imagen del texto que se pretende producir; y a analizar el contexto comunicativo.
Tarea:	Responder por escrito a un cuestionario, contrastar ideas oralmente.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	10'-20'; al iniciar una actividad de composición.
Material:	Fotocopia del cuestionario: 1 pág.
Procedencia:	Inspirado en Flower (1981).

Procedimiento

Dada una tarea cualquiera de escritura, aprendices y docente verbalizan y contrastan sus representaciones sobre el texto que van a escribir. Cada alumno debe responder por separado al siguiente cuestionario, antes de contrastar las opiniones en grupo. En el caso de que la tarea sea igual para todos, la puesta en común se puede hacer en pequeño o gran grupo. Si cada alumno trabaja con un escrito particular, la puesta en común se debe realizar por parejas, y el compañero debe escuchar y confirmar, o desmentir, las hipótesis del aprendiz autor.

Material

Cuestionario

1. Responde a las preguntas siguientes. Anota todo lo que se te ocurra.
2. Describe en 5 líneas cómo te imaginas el texto que vas a escribir.

---

1. ¿Qué extensión tendrá el escrito?
   ¿Cuántas páginas?
   ¿Cuántos apartados?
   ¿Cuántos niveles de estructura?
   ¿Cuántos párrafos por apartado?

2. ¿Qué partes tendrá?
   ¿Qué título tendrá cada una?
   ¿Habrá introducción?
   ¿Habrá conclusiones?
   ¿Habrá ejemplos? ¿Dónde?

3. ¿Qué apariencia tendrá?
   Tipo esquema, con gráficos, dibujos...
   Tipo tema desarrollado
   Tipo lista sintética de puntos
   Tipo documento redactado (instancia, certificado, carta...).

4. ¿Qué tipo de lenguaje usarás?
   ¿Formal, familiar o coloquial?
   ¿Con terminología específica?
   ¿Con algún dialectalismo?

5. ¿Qué estilo usarás?
   ¿Con frases cortas y simples?
   ¿Con frases largas?

6. ¿Qué tono quieres darle?
   ¿Neutro e impersonal?
   ¿Personalizado y expresivo?
   ¿Crítico, irónico, humorístico, etc.?

7. ¿Cuál es el propósito principal del texto?
   ¿Qué quieres conseguir? Explícalo con menos de 15 palabras.

8. ¿Cómo te presentarás?
   ¿En 1ª persona (*creo*)?
   ¿En plural (*creemos*)?
   ¿De forma impersonal (*se ha de creer*)?

9. ¿Qué hará el lector con tu texto?
   ¿Lo usará como documento de consulta?
   ¿Lo leerá con detalle?
   ¿Le gustará o le sorprenderá?

10. ¿Qué título tendrá?
    Escríbelo con menos de 8 palabras.

Comentarios

Conviene destacar la importancia de la segunda instrucción del cuestionario, que pide describir en pocas palabras la percepción que tiene el aprendiz del texto que va a producir. Las investigaciones sobre conducta experta y no experta en composición han demostrado que la primera se caracteriza por su capacidad de concreción detallada a diversos niveles (Cassany, 1987, pág. 156). Por ejemplo, los redactores competentes pueden especificar sus propósitos comunicativos de manera mucho más detallada que los aprendices. Por esta razón, una técnica didáctica para ayudar al alumnado a progresar en su composición consiste en pedirle que formule en pocas palabras su objetivo, que esboce su hipotético lector o describa la imagen que tiene de su futuro escrito.

5.2.3. *Coches abandonados*

Objetivos:	Tomar conciencia de que escribir es hacer cosas; elegir el mejor propósito y el mejor texto para solucionar un problema retórico.
Tarea:	Leer varios objetivos retóricos y elegir el más adecuado.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad.
Tiempo:	15'-20'. Inicio de curso, al principio de cada tarea de escritura.
Material:	Fotocopia del problema retórico y de los propósitos: 1-2 págs.
Procedencia:	Inspirado en la concepción pragmática de la lengua.

Procedimiento

Las dos fases de *Coches abandonados* siguen una misma mecánica: primero cada aprendiz responde indivi-

dualmente y por escrito a las preguntas y, a continuación, contrasta oralmente sus respuestas con uno o más compañeros. El diálogo entre alumnos es el momento más importante, desde un punto de vista didáctico, puesto que permite negociar las representaciones mentales. Se puede completar esa fase con una puesta en común oral con el grupo clase. No es forzoso que el alumnado escriba el texto después del ejercicio.

Material

Problema retórico

La calle donde vives está llena de coches abandonados. Estás harto de ver vehículos desguazados, sucios, sin ruedas ni puertas, con los cristales rotos y llenos de basura. Obstruyen la circulación, quitan plazas de aparcamiento, se convierten en habitáculos improvisados de perros, gatos e incluso vagabundos que se instalan allí por las noches. Ya que no puedes solucionar el problema por tu cuenta, te has propuesto tomar cartas en el asunto y escribir algo. *Escribir puede ser una forma de solucionar problemas*. Pero, ¿cómo?, ¿a quién?, ¿qué?, y ¿para qué? Responde a las siguientes preguntas:

1. Fíjate en los siguientes propósitos. ¿Cuál es mejor?, ¿más eficaz?, ¿más verosímil? Si no te satisface ninguno, formula otros por tu cuenta. Contrasta tus opiniones con las de un compañero.

Propósitos de situación comunicativa

2. Responde a las siguientes preguntas para delimitar tus objetivos:
   a) ¿A quién dirigirás el texto (*lector/es*)? ¿Qué sabes de ellos?
   b) ¿Qué es lo que pretendes conseguir? Formúlalo en pocas palabras.
   c) ¿Qué tipo de texto vas a escribir? ¿Por qué?

3. Contrasta tus respuestas con un compañero.

Comentarios

La actividad destaca el carácter funcional del lenguaje, que, entre otras funciones, permite solucionar problemas de la vida cotidiana. El análisis sobre los distintos objetivos, lectores y textos de una determinada situación permite tomar conciencia de la infinidad de posibilidades que se abren a un autor y de la necesidad de elegir la que pueda ser más eficaz. La conciencia sobre estos hechos facilita que el alumno se represente mentalmente de manera más detallada el contexto de escritura en el que va a intervenir. Este tipo de actividad puede incorporarse como técnica previa de planificación a cualquier tarea de composición. White y Arndt (1991, pág. 49) presentan varias técnicas para definir el propósito de un escrito.

5.2.4. *La instancia redundante*

Objetivos:	Aprender a discriminar los datos relevantes de los irrelevantes.
Tarea:	Eliminar las redundancias de una instancia; reescribirla.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	60' para la lectura, discusión y reformulación.
Material:	Fotocopia de la instancia: 2 págs.
Procedencia:	Inspirado en los estudios sobre inferencias.

Procedimiento

Alumnado y docente leen y comentan la instancia antes de proceder a revisarla. Hay que informar previamente a los aprendices de las características de este tipo de texto administrativo. El comentario debe poner énfasis en prescindir de los datos innecesarios, redundantes o recuperables.

Material

Instancia

Lee este texto y responde a las preguntas con un compañero:

a) Marca todo lo que sea irrelevante o redundante.
b) Haz una lista de los datos que faltan.
c) Reescribe la instancia.

La firmante, Glòria Pinyol i Ramisa, con DNI nº 78 234 456 y domicilio en Bartolina, c/ Urgell, 209, y propietaria del vehículo SEAT-600 Z-895962,

EXPONE: Que la noche del domingo 20 al lunes 21 de julio de 1999, a las doce treinta de la noche, estacionó el citado automóvil en la calle Ferran, esquina Rambles, en el primer lugar de la fila habitual de la izquierda, delante de una conocida hamburguesería, y que, una hora más tarde, al ir a recogerlo, se percató de que no estaba.

A continuación llamó a la Guardia Urbana del Ayuntamiento de Bartolina y fue informada de que su vehículo no figuraba en la lista de autos del depósito municipal. Esto se confirmó a la mañana siguiente con una nueva llamada desde una cabina telefónica. Puesto que, además, no había en el lugar del suceso el habitual triángulo naranja informativo de la retirada del coche por parte de la grúa, llegó a la conclusión de que el vehículo había sido robado ilegalmente.

A las 4 de la tarde del lunes 21 se personó en la comisaría de la calle de Enric Granados/Mallorca para presentar denuncia, pero el agente de servicio, que se llamaba Josep Martínez y llevaba barba de pocos días, telefoneó a la Guardia Urbana y comprobó que el coche estaba en el depósito de las calles Wellington y Pujades, a causa de una infracción por estacionamiento en zona prohibida.

El día 24 por la mañana recogió el coche en el citado depósito, pero lo encontró abierto por las dos puertas y removido en su interior. Además, la fecha de la infracción cometida no coincidía con la del estacionamiento. Parece ser que la grúa retiró el vehículo SEAT-600, matrícula Z-895962, de encima de la acera en la misma calle Ferran, pero bastante más arriba, cerca de la plaza Sant Jaume, y a las 12 horas 55 minutos del lunes.

Todo lo expuesto demuestra que el automóvil fue robado y abandonado posteriormente por unos individuos desconocidos e indeseables. Por tanto, la firmante cree injusto que, además del trastorno y del tiempo perdido, deba pagar 12.000 ptas. en concepto de importe de la multa, además del costo del uso de la grúa, que ya ha pagado. Por lo que,

SOLICITA: Que le sea devuelto el importe ya pagado, tan pronto como sea posible, y que no se le haga enviar la multa nº 187.133 del agente nº 9.772, agradeciendo el cumplimiento del deber en su trabajo. Gracia que espera obtener de su comprensión y amabilidad,

Bartolina, 25 de julio de 1999
DEPÓSITO MUNICIPAL DE VEHÍCULOS DEL AYUNTAMIENTO DE BARTOLINA

Comentario

El ejercicio utiliza el tipo de texto más representativo del lenguaje administrativo para mostrar que muchos de los datos incluidos en los escritos son prescindibles. El comentario puede distinguir las informaciones irrelevantes para el caso (nombre y características físicas del agente, hamburguesería de la calle Ferran), de las repeticiones (matrícula del vehículo, fecha) o de los datos que el destinatario puede recuperar por motivos gramaticales (sujetos elididos) o por conocimientos contextuales (dirección de comisaría y depósito). Ésta es

una posible versión no redundante del cuerpo de la instancia:

EXPONE: Que el 21-7-1999, a las 0,30, estacionó este auto en la calle Ferran, esquina Rambles, y que, a la 1,30 había desaparecido. Puesto que el auto no estaba en el depósito municipal, según confirmaron dos llamadas hechas por la noche y a la mañana siguiente, concluyó que había sido robado. Pero al presentar denuncia en la comisaría de la calle Mallorca, a las 16 horas, fue informada de que el vehículo estaba en el depósito de Wellington, por una infracción de estacionamiento en zona prohibida.

El 24-7-1999 encontró el auto en este depósito, abierto por las dos puertas y con el interior revuelto, y comprobó que los datos de la infracción discrepaban de los reales. Según el informe, la grúa retiró el vehículo de encima de la acera en la calle Ferran, cerca de plaza Sant Jaume, a las 12,55 del 21-7-1999. Esto demuestra que el coche fue robado y abandonado posteriormente en una zona de estacionamiento prohibido en la misma calle Ferran, y que la propietaria no es responsable de los hechos. Por lo que,

SOLICITA: Que se anule la multa nº 187.133 y que se le devuelva el importe del recibo nº 978.654, en concepto de uso de grúa.

La instancia resulta un género discursivo apropiado para esta actividad de diferenciación entre datos relevantes e irrelevantes, porque aporta un contexto muy preciso, con propósito e información detallados.

5.2.5. *La naranja exprimida*

Objetivos:	Aprender 3 técnicas de generación de ideas, incrementar el nivel de conciencia sobre el estilo personal de composición.
Tarea:	Buscar ideas sobre un tema utilizando 3 técnicas y analizar el proceso seguido.
Niveles:	Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	60': 30' de ejercitación de técnicas y 30' o más de análisis y reflexión.
Material:	2 transparencias de esquemas.
Procedencia:	Basado en la investigación sobre composición. Inspirado en VerLee Williams (1983, pág. 121).

Procedimiento

La naranja exprimida consta de dos fases: la *aplicación de técnicas*, en que el alumnado busca ideas sobre un tema, y el *análisis del protocolo*, que sirve para analizar y comentar lo realizado.

a) Aplicación de técnicas

Consiste en la búsqueda de ideas sobre un tema, usando 3 técnicas encadenadas de generación. La situación hipotética es que el alumnado debe redactar un texto y que se dedica intensivamente a buscar ideas para el mismo —aunque no llegue a redactar el texto—. Es preferible que el alumnado trabaje solo, aunque las técnicas se puedan usar en grupo —y en algunos casos, como en el torbellino de ideas, incluso con más provecho que en solitario—. La razón fundamental es que así se podrán analizar los procesos cognitivos sin interferencias. El trabajo en grupo añade a la tarea la interacción entre compañeros, que multiplica la producción, pero que resulta difícilmente controlable en el análisis:

emociones y sentimientos, relaciones personales, grado de cooperación, etc.

El tema sobre el que buscar ideas debe ser cercano al alumno e inocuo, para evitar limitaciones por motivos ideológicos o emocionales. Algunos ejemplos son: *¿dónde llevarías a un amigo extranjero que pasa una semana en tu ciudad?, ¿qué harías en la primera cita con la persona amada?, ¿qué harías en tu casa si tuvieras todo el dinero para reformarla a tu gusto?* En el ejemplo siguiente, usaremos el tema de *mejorar el aula*, que ofrece las ventajas de ser un mismo referente para todo el grupo y de estar físicamente presente en la realización de la actividad.

Después de haber explicado los objetivos, llegan las instrucciones específicas:

1. El docente aclara que el objetivo es conseguir el mayor número posible de ideas. El aprendiz dispondrá de 5' para aplicar cada técnica y conviene que trabaje a su aire, de la manera más natural posible. No tendrá que mostrar a nadie sus anotaciones. Debe evitar en lo posible la presión que supone hacer el ejercicio en clase. Antes de empezar, el docente verifica que no haya dudas.
2. **1ª técnica:** *torbellino de ideas.* El docente explica la técnica y, a continuación, enuncia el tema: *cómo mejorar el aula*. Conviene no mencionar el tema antes para evitar que los aprendices más avispados empiecen a generar ideas prematuramente. Así puede explicarse la técnica:

> *Torbellino de ideas:* anota todas las ideas que se te ocurran sobre el tema en tu hoja.

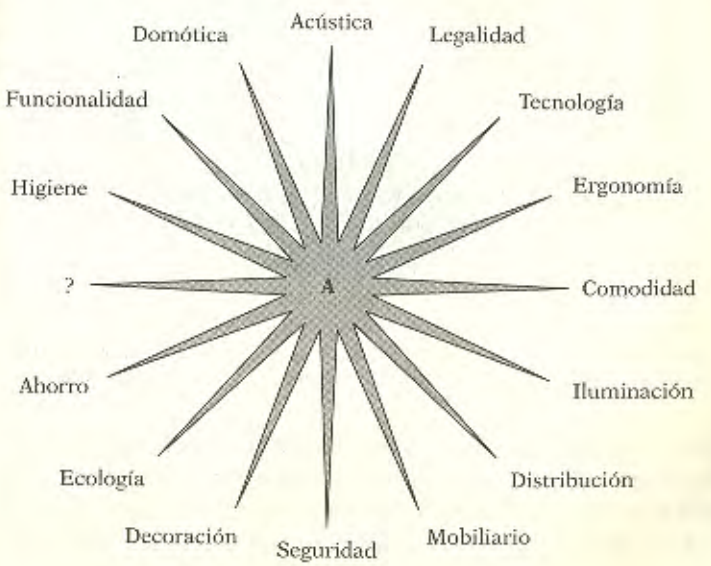
Las explicaciones del tema y de las técnicas deben ser breves y concretas. Sobran justificaciones, ejemplos o comentarios, que orienten en una dirección —y que desestimen otras posibles—. El éxito del ejercicio radica en que los aprendices proyecten sus hábitos de composición en la tarea. Por este motivo, las preguntas y las dudas deben recibir respuestas lacónicas: «*¿...Que cómo apuntas las ideas? Del modo que quieras, tal como lo haces siempre*».

Después de 5', el docente para la actividad y pide a cada alumno que trace una línea al final de sus anotaciones, que contabilice el número de ideas conseguidas, que anote la cifra en el cuaderno y que la oralice en voz alta; esto permite contrastar los resultados entre aprendices, y a la postre constituye una pauta y un estímulo para buscar más ideas con las técnicas siguientes: el aprendiz se da cuenta de que algunos compañeros consiguieron muchas más ideas que él o ella. (10')

3. **2ª técnica:** *explorar el tema*. Se repite el ciclo anterior: explicación la técnica, 5' de práctica en que el alumnado busca ideas nuevas sobre el mismo tema, trazo al final de las anotaciones, recuento, anotación de la cifra y oralización. (10') La explicación de la técnica requiere más atención por ser más compleja y menos conocida:

> *Explorar el tema*: consiste en utilizar un esquema preestablecido de categorías o puntos para buscar ideas. Por ejemplo, los periodistas usan las conocidas 5Q (*quién, qué, cuándo, dónde* y *por qué*) para buscar y organizar los datos de una noticia. Del mismo modo, para buscar ideas sobre el aula se puede construir un esquema de categorías como éste:

Estrella de las preguntas sobre el aula

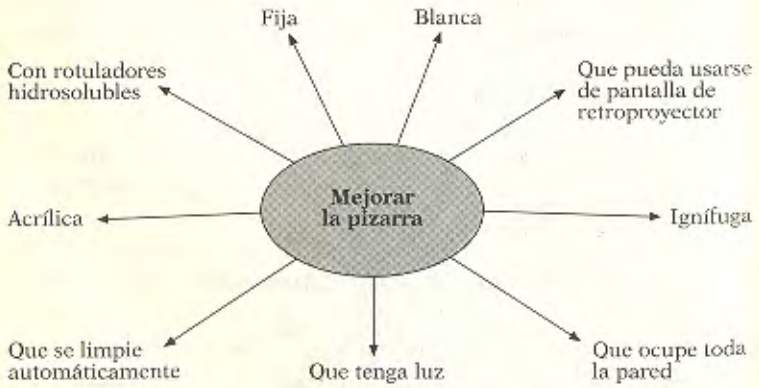


Conviene aclarar que las categorías o puntas de la estrella no son ideas en sí mismas, sino ámbitos o campos donde el alumno puede rastrear ideas. Con preguntas como *¿cómo puede ser más segura el aula?*, surgen respuestas como: *con extintores, detectores automáticos de humo, vídeo a distancia, materiales incombustibles*, que sí constituyen ideas. Además, la estrella es una taxonomía abierta que el alumno puede ampliar con categorías nuevas, como muestra la punta que acaba con interrogante.

4. **3ª técnica:** *palabras clave*. Se repite por última vez el ciclo de explicación, práctica (5') y recuento (10', en total). Explicación de la técnica:

Palabras clave (*key words*): consiste en expandir las palabras importantes del tema, que contienen información encriptada o presupuesta, del mismo modo que un iceberg esconde la mayor parte de su volumen de hielo bajo el agua. Por ejemplo, una palabra clave para mejorar el aula es *pizarra*, o *mejorar la pizarra*; al mejorar la pizarra se mejora por extensión el aula. Pero la idea de mejorar la pizarra esconde muchos detalles, como muestra este mapa:

Palabras clave sobre la pizarra



Cada una de las flechas indica una idea para mejorar la pizarra y el aula. Calcando este modelo, el aprendiz debe buscar una o dos palabras clave diferentes y expandirlas. Puede encontrarlas en su lista previa de ideas.

5. El aprendiz concluye esta 1ª fase completando el siguiente cuadro (5'):

Cuadro de recuento

Técnica	Nº de ideas	Tiempo
Torbellino de ideas		
Estrella de preguntas		
Palabras clave		
Total:		

b) Análisis del protocolo

La 2ª fase consiste en analizar la actividad realizada, tanto las anotaciones como los procesos de pensamiento. La herramienta básica de análisis es la conversación: a partir de unas pautas en forma de preguntas, los aprendices dialogan sobre los aspectos más importantes de la tarea. El diálogo permite verbalizar los procesos que han seguido, explicar su conducta cognitiva e incrementar la conciencia. La comparación entre varios alumnos permite también constatar la diversidad de estrategias de composición y cuestionarse la manera personal de trabajar. Conviene distribuir el alumno en pequeños grupos de 3 o 4 personas —denominados *grupos de apoyo* o *comentario*—, de manera que todos tengan interlocutor y oportunidades de hablar. En la siguiente lista de preguntas, sólo las cuatro primeras son fundamentales:

1. ¿Has apuntado todas las ideas que se te han ocurrido? ¿Has desestimado alguna? ¿Por qué? ¿Cómo decidías qué ideas apuntabas y cuáles no? ¿Es mejor apuntarlo todo o no?
2. ¿Cómo has apuntado las ideas? ¿Con palabras sueltas, frases, oraciones completas? ¿Qué tipo de caligrafía has usado? ¿Comprensible, elaborada, regular, lenta, fina?

3. ¿Cuál de las tres técnicas ha sido más útil? ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué?

4. ¿Has seguido siempre las instrucciones? ¿Has utilizado alguna técnica diferente o fuera del período establecido? ¿Cuál? ¿Por qué?

5. ¿Has apuntado las ideas con algún orden? ¿Recuerdas cómo saltaste de una a otra? ¿Las has apuntado de algún modo especial, en columnas, esquemas, juegos espaciales, etc.?

6. *Sobre el torbellino de ideas*: ¿Has trabajado con la misma intensidad durante los 5'? ¿Has tenido algún bloqueo? ¿Cuándo? ¿Por qué?

7. *Sobre la estrella de las preguntas*: ¿Qué categorías han sido más provechosas? ¿Has añadido alguna nueva? ¿Cuál?

8. *Sobre las palabras clave*: ¿Qué palabras has usado? ¿Cómo las encontraste? ¿Cuál ha sido más rentable?

El comentario de cada pregunta puede seguir este protocolo:

1. El docente enuncia oralmente la pregunta, sin hacer comentarios orientativos.

2. Los grupos de apoyo conversan libremente durante 5'. Es importante que cada aprendiz tenga oportunidades para explicar a los compañeros cómo trabajó y qué piensa.

3. Se ponen en común las opiniones de los grupos. El docente reparte turnos, busca la diversidad de puntos de vista y anima a hablar a grupos o individuos que mantengan posturas contrarias a las expuestas. El docente puede aportar información sobre cada punto.

Comentarios

Reflexiones sobre el análisis del protocolo, de acuerdo con las preguntas:

• **Pregunta 1**. Puesto que el propósito de la tarea es conseguir el mayor número posible de ideas, desestimar

cualquier ítem constituye una pérdida irreparable, por tres motivos:

- Las ideas no son entidades prefijadas ni irreductibles, sino unidades que se desarrollan, se modifican, se adaptan y/o abandonan: una idea que al principio parece absurda o utópica puede convertirse en aprovechable e incluso sugerente por el trabajo del autor o la concurrencia de circunstancias previamente imprevisibles: reformulación de los objetivos de la tarea, asociación con otras ideas, etc.
- Tener que elegir qué ideas se apuntan y cuáles se descartan exige valorar el flujo del pensamiento y, en consecuencia, realizar al mismo tiempo dos tareas cualitativamente diferentes como generar ideas y evaluarlas. En otro lugar (véase pág. 153) vimos que intentar resolver simultáneamente dos o más procesos es un rasgo del redactor aprendiz, mientras que el experto tiende a concentrarse selectivamente en un único proceso.
- Cualquier evaluación requiere la existencia más o menos definida —aunque no necesariamente consciente— de criterios de selección. Teniendo en cuenta que tanto la tarea como las instrucciones son abiertas y aceptan todo tipo de ideas, estos criterios se los autoimpone el propio autor y constituyen una forma legitimada de censura, una frontera del propio pensamiento. Es interesante explorar las ideas que el aprendiz generó —y que puede recordar— pero que decidió no anotar: ¿qué ideas se descartaron?, ¿qué tienen en común?, ¿qué criterios subyacen a las mismas? Las respuestas a estos interrogantes revelan, en parte, las limitaciones de la creatividad del autor.

Los primeros análisis de protocolos de composición de Hayes y Flower (1980, págs. 12-14) sugieren la presencia de conductas valorativas durante la generación de ideas. Según estos autores, la recuperación de ideas de la

memoria se realiza en forma de cadenas asociativas, en las que cada elemento se vincula con el anterior y el posterior; es decir, el autor recupera una idea, que facilita el acceso a otra idea, y ésta a la siguiente. En este proceso, cada idea es evaluada después de ser recuperada y antes de ser incorporada a la anotación, desde el punto de vista de su posible utilidad para la tarea compositiva. Según esto, el proceso de generación de ideas incluiría un subproceso de valoración de datos que actuaría de «filtro» de los datos recuperados.

Desde otro ámbito, las investigaciones sobre creatividad demuestran que *la suspensión del juicio crítico* (del filtro automático de las ideas que se van generando) incrementa notablemente la productividad de ideas en grupos e individuos, en tareas de torbellino de ideas (De la Torre, 1995, pág. 158). Asimismo, los protocolos de sesiones de creatividad para solucionar problemas industriales (ingeniería de aparatos, diseño, proyectos, etc.) muestra cómo la fuente de una solución brillante puede ser, en algunos casos, una ocurrencia aparentemente disparatada o fuera de lugar (Davis y Scott, 1980), que hubiera podido recibir reprobaciones con el filtro valorativo de la generación.

• **Pregunta 2**. Un alto grado de elaboración lingüística de las ideas se relaciona con el proceso de textualización y sugiere que el autor presta tanta atención a la búsqueda de ideas como a su formulación escrita. Son indicios de elaboración lingüística las oraciones extensas y gramaticalmente completas, la ordenación de las ideas en forma de texto o la caligrafía regular y fina. Como en el punto anterior, realizar dos procesos a la vez es contraproducente para la composición. Hayes y Flower (1980, págs. 13-14) coinciden aquí: los protocolos analizados muestran que las anotaciones de ítem recuperados de la memoria suelen tener forma de palabra o sintagma.

Aunque el uso escrito interpersonal (cartas, periodismo, exámenes, instancias) deba ceñirse a las restrictivas y conocidas reglas del sistema lingüístico (linealidad, gramaticalidad, corrección), el pensamiento intrapersonal usa el lenguaje de manera más libre y egocéntrica. Pensamos —y generamos ideas— de manera caótica,

con palabras llenas, conceptos cargados de connotaciones y escaso despliegamiento morfosintáctico. Ya que el objetivo de la actividad sólo es conseguir ideas y se supone que habrá ocasión más adelante para desarrollarlas y textualizarlas, carece de sentido esforzarse en estas tareas en este momento de la composición.

Durante la planificación, la escritura desempeña sobre todo funciones intrapersonales: actúa como una prolongación externa y gráfica del pensamiento interior, como la paleta en la que el pintor vierte, mezcla y prepara los colores con los que va a pintar el lienzo. La enseñanza de la composición se suele concentrar en los usos comunicativos de la misma, por lo que el alumnado puede creer falsamente que cualquier uso escrito debe tener la apariencia pulida y conclusa de una versión final, y puede haber desarrollado la norma de que escribir requiere siempre redactar oraciones completas organizadas linealmente en forma de texto.

• **Pregunta 3**. El alumnado responde de manera heterogénea e imprevisible, porque el estilo cognitivo y los hábitos de trabajo individuales provocan que haya conductas variadas en cada técnica. Por esta razón es importante escuchar en la puesta en común a partidarios (más ideas producidas, más comodidad, buenas actitudes) y detractores (menos producción, bloqueos) de cada una. Conviene destacar que no hay técnicas buenas o malas en abstracto, sino que cada uno las debe adaptar a su forma de componer y a las circunstancias de cada situación. Tampoco deben usarse las tres técnicas juntas o encadenadas, y no se puede olvidar que siempre es más fácil buscar ideas al principio, partiendo de cero, que al final, cuando ya se han encontrado muchas.

• **Pregunta 4**. Es posible que algún aprendiz haya usado de manera consciente o no otras técnicas de generación. Al ser tan abierto, el torbellino de ideas se presta con facilidad a que el sujeto desarrolle espontáneamente procedimientos de búsqueda organizada: esquemas de categorías (como en la estrella), exploración visual del aula, etc.

• **Pregunta 5**. Al no tener que construir formas lingüísticas lineales o textuales, la anotación escrita de las

ideas puede aprovechar el espacio y los recursos gráficos no verbales para representar datos: símbolos, dibujos, formas geométricas, etc. Algunas personas pueden utilizar técnicas preelaboradas como ideogramas, árboles, mapas de ideas, etc. Por otra parte, el hecho de que la generación sea más caótica (desorganizada, espontánea) o metódica (planificada, ordenada) carece de relación con la calidad y cantidad de las ideas. Es útil contrastar las notas escritas por varios compañeros para comprobar la diversidad de procedimientos.

- **Pregunta 6**. Cinco minutos es tiempo suficiente e incluso excesivo para el torbellino de ideas individual, que se suele realizar en períodos breves de segundos o pocos minutos. Así, es lógico que el aprendiz haya experimentado distintas fases durante estos cinco minutos. Etapas intensas de generación pueden alternar con momentos de agotamiento e incluso de bloqueo. Algunos recursos para reactivar la generación en etapas de cansancio son releer las ideas conseguidas para utilizarlas como trampolín para la búsqueda, buscar categorías (como en la estrella), observar el aula, o recordar experiencias pasadas vividas en este espacio.
- **Pregunta 7**. El alumnado puede tener dificultades para entender y utilizar la técnica. Algunas dudas que pueden surgir son: *¿qué orden tengo que seguir?, ¿qué hago si no consigo ideas nuevas con la categoría X?, ¿cuánto tiempo dedico a cada categoría?* Conviene aclarar que el autor utiliza la estrella a su antojo: puede omitir categorías, hacer algunas nuevas, concentrarse sólo en una, etc. Es corriente que los aprendices que han generado muchas ideas con el torbellino de ideas se sientan estorbados por ésta y, al contrario, que los que se sintieron incómodos —«abandonados», «sin referencias»— en aquélla encuentren guías con la estrella. En cualquier caso, cabe destacar que la técnica requiere que cada autor se construya su lista de categorías para cada nuevo contexto, a diferencia de la experimentación hecha en esta tarea, en la que el docente la había preparado con antelación para los usuarios.
- **Pregunta 8**. Es interesante contrastar las palabras-clave elegidas por los aprendices, así como la exploración que han hecho de cada una.

Este mismo ciclo de experimentación y análisis de secuencias de técnicas, con preguntas de análisis y grupos de apoyo, puede aplicarse a otros procesos de composición como la organización de ideas (experimentando varias técnicas de hacer esquemas) o la revisión por parejas (analizando la conducta que tiene el alumnado cuando actúa ya sea como autor o como lector).

5.2.6. *Descripción de mi vivienda*

Objetivos:	Aprender a organizar datos según las necesidades del interlocutor. Incrementar la conciencia sobre el proceso de organización de ideas.
Tarea:	Redactar una descripción escrita sobre la distribución de la vivienda propia.
Niveles:	ESO, Bachillerato, adultos.
Tiempo:	90' + textualización. 60' para la planificación y 30' para la revisión final; se puede textualizar fuera de clase.
Material:	Fotocopia de los 3 esquemas para la descripción escrita: 1 pág.
Procedencia:	Basado en una investigación de Linde y Labov (1975).

Procedimiento

Cada aprendiz redacta una descripción de su vivienda, de acuerdo con las instrucciones. La tarea incluye dos actividades de revisión entre iguales centradas en la organización de ideas, antes y después de la textualización. Éstos son los pasos más relevantes y difíciles de la tarea, en los que el docente puede formar parejas, aclarar las instrucciones y guiar el comentario de los lectores.

Material

1. Lee los tres esquemas siguientes y elige el más adecuado.

A. De general a concreto	B. Orden de entrada	C. Apartados temáticos
1. **El entorno y el edificio** • barrio, calle, pasaje • fachada	1. **El recibidor** • espacio, muebles, cuadros	1. **Estructura de la vivienda** • zona de día: comedor, cocina, sala • zona de noche: dormitorios, baños
2. **El conjunto de la vivienda** • número de m², habitaciones • luz, espacio, equipamientos	2. **El pasillo** • longitud, decoración	2. **Decoración** • mobiliario, pintura • adornos, estilo
3. **Las habitaciones** • Distribución, orientación • decoración, mobiliario	3. **Puerta de la izquierda** • función de la sala, decoración	3. **Equipamientos** • públicos: situación, transportes • privados: iluminación, calefacción
4. **Tu habitación** • decoración, muebles • objetos personales	4. **Puerta de la derecha** • función de la sala, decoración	
	5. **Puerta del fondo** • función de la sala, decoración	

2. Reescribe el esquema elegido adaptándolo a tu vivienda.

3. Explica oralmente a un compañero cómo es tu vivienda. Sigue estrictamente el esquema elaborado. A continuación, pídele que resuma los datos más importantes. ¿Entendió lo más relevante?

- En caso afirmativo, pasa a la siguiente instrucción.
- En caso negativo, muéstrale el esquema y pregúntale qué es lo que no entendió o recordó y por qué. Después, reformula los puntos confusos del esquema y pasa a la siguiente instrucción.

4. Escribe una descripción de tu vivienda, siguiendo el esquema elegido —y reformulado.

5. Intercambia tu texto con otro compañero, diferente del anterior. Lee su descripción en silencio y todas las veces que quieras. Elabora un esquema con la estructura y las ideas más importantes del contenido. A continuación, compara tu esquema con el que escribió el autor antes de redactar el texto. ¿Coinciden? ¿Contienen los mismos puntos?

- En caso afirmativo, terminó la actividad con éxito.
- En caso negativo, compara con el autor las divergencias entre los esquemas y busca explicación a las mismas.

Comentarios

La investigación de Linde y Labov (1975) demuestra que la mayoría de personas que deben improvisar una exposición oral sobre la distribución de su vivienda sigue el esquema B, aunque pueda ser el más complejo para el destinatario. En efecto, B permite al emisor recuperar con rapidez los datos necesarios de su memoria con el recurso mnemotécnico de imaginar mentalmente que recorre la casa desde la entrada hasta el punto más lejano, y oralizarlos al mismo tiempo, mientras las imágenes se suceden en su mente. Pero esta estructura narrativa es ineficaz para el interlocutor, que no conoce la vivienda en cuestión y que, por supuesto, no puede traducir inversamente las palabras en imágenes con la misma facilidad. Al interlocutor le resultan más accesibles los esquemas A o C, que siguen estructuras lógicas y descriptivas. Teniendo en cuenta estas reflexiones, sólo se explica que el emisor elija B por la ausencia de tiempo para planificar la exposición (la investigación citada trabajaba con improvisaciones) o por la carencia de conciencia sobre las necesidades comunicativas del interlocutor.

Las dos tareas de revisión entre iguales utilizan procedimientos dispares de respuesta. La primera se basa en la técnica del espejo de Carl Rogers (véase pág. 346).

La segunda trabaja con la idea didáctica del vacío de información.

5.2.7. *Contrato de piratas*

Objetivos:	Aprender a organizar la información de un escrito, transferir datos de un esquema a un tipo de texto (contrato).
Tarea:	Escribir un contrato a partir de un esquema.
Niveles:	Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	60'.
Material:	Fotocopias de los textos y las instrucciones: 2-3 págs.

Procedimiento

El alumnado sigue las instrucciones indicadas. Para las actividades de lectura, se pueden realizar actividades preparatorias de anticipación de los conocimientos previos del tipo: *¿qué palabras pueden aparecer en un texto sobre piratas?, ¿cuáles son los datos fundamentales de un contrato?* También pueden ponerse en común las lecturas antes de entrar en la producción textual. La revisión de borradores entre parejas se puede realizar con tareas específicas (véanse las págs. 346 y 350).

Material

1. Lee este texto:

Contrato de piratas

Hoy en día, las colonias del continente nos parecen mucho más valiosas que las islas del Caribe, pero durante

los siglos XVII y XVIII las posesiones de ultramar tenían un gran valor, debido al cultivo de la caña de azúcar. Este dulce aditivo, que era un auténtico lujo en aquellos tiempos remotos, movía mucho dinero y de ahí que muy pronto aparecieran ladrones organizados para esquilmar a una sociedad que era muy rica. Éstos fueron los que hoy conocemos como *piratas*.

Antes de iniciar una expedición, los piratas hacían una escritura de contrato para aclarar los aspectos más importantes del viaje, como:

— Especificación del porcentaje de botín correspondiente a cada marinero.
— Lista de obligaciones y derechos del capitán.
— Sueldos establecidos:

  • Carpintero de la nave +/– 200 pesos
  • Cirujano +/– 250 pesos

— Primas por accidentes:

  — Pérdida de un miembro:
    • brazo derecho: 600 pesos
    • brazo izquierdo: 500 pesos
    • pierna derecha: 500 pesos o 5 esclavos

[Tomás Pinós, *La Vanguardia*, Ciencia y Vida, 21-10-1995]

2. ¿Cómo sería un contrato de trabajo de piratería? Escríbelo con un compañero utilizando la información anterior y tu imaginación. Puedes utilizar como modelo el siguiente contrato actual... ¡pero tendrás que adaptarlo! Sigue las instrucciones siguientes:

Modelo de contrato de trabajo

En Barcelona, a 15 de septiembre de 1998, se reúnen de una parte la empresa Fabriquita S.A., legalmente representada, y de otra el señor Martín Honorable Ciudadano, soltero, con domicilio en la plaza Las Carmelitas, 34, 3º-2ª, de esta ciudad, provisto del DNI nº 12.345.678-P. Ambos están en pleno uso de sus facultades, reúnen los requisitos necesarios para firmar este contrato, según la ley 123/456, y aceptan los puntos siguientes:

Cláusulas

1ª: El trabajador Honorable Ciudadano prestará sus servicios como fontanero, con la categoría C en la empresa mencionada.
2ª: La jornada de trabajo será de 40 horas semanales.
3ª: El trabajador percibirá un sueldo mensual, por todos los conceptos de 200.000 ptas.
4ª: La duración del contrato será de dos años.

Cláusulas adicionales

1ª: El trabajador dispondrá de 10 días para sus asuntos personales.
2ª: El trabajador estará a prueba durante el primer mes de trabajo.

Para que conste, las partes interesadas firman este documento:

señor Martín Honorable Ciudadano Fabriquita S.A.

3. Lee el modelo de contrato y marca las partes que puedas utilizar.
4. Responde a estas preguntas, para completar los datos del contrato:

- ¿Cómo se va a repartir el botín? ¿Con qué criterios? ¿Qué va a cobrar cada uno?
- ¿Cuáles son las obligaciones y los derechos del capitán? ¿Y los del resto de tripulación?
- ¿Qué sueldo va a tener el cocinero, el ayudante del capitán, el médico? ¿Qué otros oficios o profesionales habrá en la expedición?
- ¿Qué otros puntos debería especificar el contrato?

5. Redacta un borrador del contrato, usando las partes subrayadas del modelo y las respuestas anteriores.
6. Revisa el texto con la ayuda de otra pareja.

Comentarios

La tarea presenta más dificultades que una simple transferencia literal o mecánica de datos de un esquema a

un tipo de texto. El alumnado debe expandir los datos del contrato, puesto que la información sobre los piratas sólo especifica algunos puntos, y debe acomodarlos a la estructura del contrato (introducción, cláusulas, cláusulas adicionales). Es posible que se plantee la duda de cuáles son las partes del contrato de piratería o de si deben hacerse contratos para cada una de las profesiones; la opción más sencilla consiste en entender que el capitán actúa a modo de empresa y que el resto de la tripulación firma un único documento en el que se especifican los datos para todos.

5.2.8. *Autobiografía de Jaime Gil de Biedma*

Objetivos:	Aprender a cohesionar las oraciones de un texto; reflexionar sobre los procedimientos de cohesión del castellano.
Tarea:	Elaborar un texto cohesionado a partir de oraciones ordenadas pero inconexas.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad (variando el grado de análisis gramatical).
Tiempo:	45-60'.
Material:	Fotocopia de las oraciones inconexas y del texto original: 1 pág.
Procedencia:	Ejercicio prototípico de cohesión, fundamentado en Halliday y Hasan (1976) o Mederos (1988).

Procedimiento

Cada aprendiz elabora un texto con oraciones inconexas de un mismo tema. Puede cohesionarlas con los procedimientos gramaticales que desee (pronombres, puntuación, conectores), pero debe mantener el orden original de las frases. A continuación, se forman grupos pequeños que deben contrastar las distintas respuestas posibles y

elegir la mejor. Entendemos que la mejor opción es la que, dentro de la corrección gramatical, consigue transmitir la información de la manera más económica. La puesta en común debe poner énfasis en las características de los procedimientos cohesivos del español: sujeto elíptico, deícticos, orden de las palabras, etc.

Material

Jaime Gil de Biedma

Reconstruye el texto relacionando las oraciones entre sí y manteniendo el orden actual:

1. Yo nací en Barcelona en 1929.
2. Yo he residido casi siempre en Barcelona.
3. Yo pasé los tres años de la guerra civil en Nava de la Asunción.
4. Nava de la Asunción es un pueblo de la provincia de Segovia.
5. Mi familia posee una casa en Nava de la Asunción.
6. Yo siempre acabo por volver a la casa de mi familia en Nava de la Asunción.
7. Un factor importante en la formación de mi mitología personal ha sido la alternancia entre Cataluña y Castilla.
8. La alternancia entre Cataluña y Castilla también podría denominarse alternancia entre la ciudad y el campo.
9. La alternancia entre Cataluña y Castilla también podría denominarse, más exactamente, alternancia entre la vida burguesa y la *vie de château*.
10. Yo estudié Derecho en Barcelona y Salamanca.
11. Yo me licencié en 1951.
12. Yo trabajo en una empresa comercial desde 1955.
13. Mi empleo me ha llevado a vivir largas temporadas en Manila.
14. Yo adoro Manila.
15. Manila me resulta bastante menos exótica que Sevilla.
16. La razón por la que Manila me resulta menos exótica es porque la entiendo mejor.
17. Yo me quedé calvo en 1962.
18. La pérdida de cabello me fastidia.
19. La pérdida de cabello no me obsesiona.
20. Yo tengo una línea de cabeza muy buena, según dicen.

Comentarios

A título de ejemplo, contrastemos posibles soluciones de las 6 primeras oraciones:

1ª versión	2ª versión	3ª versión
Yo nací en Barcelona en 1929. He residido casi siempre aquí. Pasé los tres años de la guerra civil en Nava de la Asunción, que es un pueblo de la provincia de Segovia. Mi familia posee una casa en este pueblo. Siempre acabo por volver a esta casa de Nava de Asunción.	Nací en Barcelona en 1929 y he residido casi siempre en esta ciudad. Pasé los tres años de la guerra civil en Nava de la Asunción, que es un pueblo de la provincia de Segovia donde mi familia posee una casa. Siempre acabo por volver a esta casa.	Aunque nací en Barcelona en 1929 y he residido aquí casi siempre, pasé los tres años de la guerra civil en la casa que mi familia posee en Nava de la Asunción (pueblo de Segovia), a la que siempre acabo por volver.

La 1ª versión es la más simple desde un punto de vista sintáctico, con 5 oraciones breves y una sola subordinada de relativo (*que es...*). Al contrario, la 3ª embute toda la información en una única oración compleja, con tres subordinadas extensas (*aunque..., en la casa que...* y *a la que...*) y un inciso introducido con paréntesis. Entre estas dos opciones, la 2ª utiliza dos oraciones complejas con una conjunción coordinativa (*y*) y dos relativos (*que* y *donde*), aparte de la última oración, que corresponde a la sexta frase de la lista original.

Al margen del grado de complejidad o maduración sintáctica que muestre el alumnado, el comentario final debe ceñirse a las características gramaticales del español. Así, algunos aspectos destacables del ejemplo son que el español es una lengua de sujeto cero a diferencia del francés o del inglés (acepta estructuras como *Nací en... Creo que...*, por lo que es innecesaria la opción *Yo nací* de la 1ª versión), que los deícticos aportan información pragmática del texto (el *aquí* de las versiones 1ª y 3ª sugiere que el autor escribe desde Barcelona, o que el libro se imprimió allí, a diferencia del *en esta ciudad* de la 2ª versión, que resulta opaco), o que la subordinación de las dos primeras oraciones en la

3ª versión disminuye su relevancia semántica, en el conjunto del fragmento, en favor de las ideas siguientes. También es interesante destacar que versiones como la 3ª presentan un grado de legibilidad más bajo que el resto, de modo que el lector deberá prestar más atención a su lectura.

La preparación de actividades de este tipo es bastante sencilla: consiste en eliminar los procedimientos cohesivos más evidentes de un texto (pronombres, conectores, signos de puntuación), en restituir todas las elipsis (pronombres, especificaciones presupuestas) y en ordenar las palabras según su función intraoracional, prescindiendo de sus relaciones supraoracionales. (Se pueden mantener otros elementos cohesivos más sutiles o integrados en la oración como los tiempos verbales o las relaciones léxicas.) Éste es el fragmento original:

> Nací en Barcelona en 1929 y aquí he residido casi siempre. Pasé los tres años de la guerra civil en Nava de la Asunción, un pueblo de la provincia de Segovia, en donde mi familia posee una casa, a la que siempre acabo por volver. La alternancia entre Cataluña y Castilla, es decir: entre la ciudad y el campo —o, para ser más exacto, entre la vida burguesa y la *vie de château*— ha sido un factor importante en la formación de mi mitología personal. Estudié Derecho en Barcelona y Salamanca: me licencié en 1951. Desde 1955 trabajo en una empresa comercial. Mi empleo me ha llevado a vivir largas temporadas en Manila, ciudad que adoro y que me resulta bastante menos exótica que Sevilla, porque la entiendo mejor. Me quedé calvo en 1962; la pérdida me fastidia pero no me obsesiona —dicen que tengo una línea de cabeza muy buena. [Fragmento de Jaime Gil de Biedma, *Las personas del verbo*, Barcelona, Seix Barral, 1982, 7ª ed., 1993. Solapa con este texto autobiográfico.]

Una variación de la misma tarea consiste en eliminar sólo uno de los procedimientos de cohesión y en presentar al alumno un texto linearizado que necesita una pequeña «reparación». En el siguiente ejemplo extraído del texto sobre piratas que la actividad anterior, hemos eliminado únicamente la anáfora del protagonista (*Alexandre Olivier Exquemelin*); en el texto reparado de la derecha se marcan con cursiva los cambios introducidos:

Texto para reparar	Texto reparado
Durante la historia, los médicos han tenido que hacer literalmente de todo. La naturaleza de su actividad, consustancial al quehacer humano, ha ofrecido ejemplos de todo tipo, pero uno llama relativamente la atención: el representado por Alexandre Olivier Exquemelin.	
Alexandre Olivier Exquemelin debió nacer hacia 1645 y seguramente Alexandre Olivier Exquemelin murió después de 1707. La publicación del relato de aventuras de Alexandre Olivier Exquemelin, «De Americaensche Zeeroovers» (Piratas de América), se produjo en Amsterdam, en el año 1678, y la primera traducción del relato de aventuras de Alexandre Olivier Exquemelin al castellano apareció en 1681, firmada por el doctor de la Buena Maison.	*Este médico* debió nacer hacia 1645 y seguramente Ø murió después de 1707. La publicación del relato de *sus* aventuras, «De Americaensche Zeeroovers» (Piratas de América), se produjo en Amsterdam, en el año 1678, y la primera traducción Ø al castellano apareció en 1681, firmada por el doctor de la Buena Maison.
En dicho libro de memorias, Alexandre Olivier Exquemelin nos relata que Alexandre Olivier Exquemelin partió con la Compañía Francesa de las Indias Occidentales, en 1666, en calidad de «engagé», es decir, de esclavo temporal, al igual que hacían tantos europeos desheredados de la fortuna. En la isla caribeña de la Tortuga Alexandre Olivier Exquemelin sirvió a dos amos durante dos años. Del último de estos amos, que era cirujano, Alexandre Olivier Exquemelin aprendió el oficio y cuando Alexandre Olivier Exquemelin fue manumitido, Alexandre Olivier Exquemelin abrazó la Ley de la Costa y Alexandre Olivier Exquemelin se hizo pirata.	En dicho libro de memorias, Ø *Exquemelin* nos relata que Ø partió con la Compañía Francesa de las Indias Occidentales, en 1666, en calidad de «engagé», es decir, de esclavo temporal, al igual que hacían tantos europeos desheredados de la fortuna. En la isla caribeña de la Tortuga Ø sirvió a dos amos durante dos años. Del último de estos amos, que era cirujano, Ø aprendió el oficio y cuando Ø fue manumitido, Ø abrazó la Ley de la Costa y Ø se hizo pirata.

Texto para reparar	Texto reparado
Con un grupo de piratas, Alexandre Olivier Exquemelin asaltó Maracaibo dos veces, Alexandre Olivier Exquemelin tomó y Alexandre Olivier Exquemelin quemó Panamá y Alexandre Olivier Exquemelin participó activamente en invasiones a plazas de tierra firme. Alexandre Olivier Exquemelin terminó los días de Alexandre Olivier Exquemelin en Amsterdam ejerciendo de cirujano, pero antes, Alexandre Olivier Exquemelin no pudo resistir la tentación y Alexandre Olivier participó en el asalto a Cartagena de Indias, en 1697. Los hay con vocación.	Con un grupo de piratas, Ø *Olivier Exquemelin* asaltó Maracaibo dos veces, Ø tomó y Ø quemó Panamá y Ø participó activamente en invasiones a plazas de tierra firme. Ø terminó *sus* días Ø en Amsterdam ejerciendo de cirujano, pero antes, *el médico pirata* no pudo resistir la tentación y Ø participó en el asalto a Cartagena de Indias, en 1697. Los hay con vocación. [Versión manipulada de un fragmento de Tomás Pinós, *La Vanguardia*, «Ciencia y vida», 21-10-1995]

En este caso, la reflexión lingüística final puede referirse a la notable economía que facilitan las elipsis de sujeto, a la necesidad de recuperar parte del referente original (*Exquemelin, Olivier Exquemelin*) a principio de párrafo, al uso de los determinantes posesivos como anáforas (***sus** aventuras, **sus** días*), o a las denominaciones nominales usadas para referirse al protagonista (*médico, médico pirata*).

5.2.9. *El mejor párrafo*

Objetivos:	Identificar las características y las partes del párrafo.
Tarea:	Comparar dos versiones de un mismo párrafo.
Niveles:	ESO, Secundaria, adultos.
Tiempo:	30' para lectura y comentario.
Material:	Fotocopia de los dos párrafos: 1 pág.
Procedencia:	Idea tomada de Rice y Burns (1986).

Procedimiento

El alumnado lee y comenta dos posibles versiones de un mismo párrafo. Después de un trabajo individual de lectura y respuesta de las preguntas, se pueden intercambiar opiniones en pequeño grupo, para acabar poniéndolos en común en el grupo clase.

Material

Dos párrafos casi iguales

1. Lee los dos párrafos siguientes y responde a las preguntas:

   1. El conocimiento de idiomas extranjeros comporta ventajas obvias y notorias en el mundo globalizado en que vivimos. No sólo permite comunicarse con personas de naciones, culturas y orígenes lejanos, sino que facilita el acceso a los saberes elaborados por dichas comunidades: tradiciones culturales, literatura, investigación científica, concepción de la realidad, etc. En segunda instancia, el plurilingüismo favorece el desarrollo de actividades laborales, fomenta el intercambio entre razas y culturas diferentes, e incrementa las capacidades cognitivas del sujeto. En definitiva, el ciudadano del futuro parece condenado a tener que hablar dos, tres o más lenguas.

   2. Haber aprendido inglés y francés me ha ayudado muchísimo en este pequeño y acelerado mundo en que nos ha tocado vivir. Además de relacionarme con norteamericanos, británicos y franceses —pero también con australianos, africanos y asiáticos... ¡y mucha otra gente!, porque se trata de dos lenguas francas internacionales—, me ha permitido leer revistas científicas, leer novelas y poemas en sus versiones originales, e incluso conocer otras formas de percibir el mundo —y poder relativizar las costumbres y las tradiciones españolas, ¡tan arraigadas!—. Y no sólo debo mi trabajo actual a este hecho, sino que mis ideas antirracistas, mi poder de reflexión o mi forma de ser están relacionados con estos conocimientos. Sencillamente, sin idiomas sería otra persona.

1. ¿Qué párrafo es más interesante y personal? ¿Por qué?
2. ¿Qué párrafo está más estructurado? ¿Por qué?
3. Subraya los datos irrelevantes de cada párrafo.
4. Encierra en un círculo las palabras que sirvan para ordenar cada párrafo.
5. ¿Qué párrafo te gusta más? ¿Por qué?

Comentarios

La tarea huye del contraste radical entre párrafo «bueno» o «correcto» y párrafo «malo» o «incorrecto», para presentar textos que tienen aspectos positivos y negativos. El primero destaca por la enunciación neutra, con objetividad aparente y por la estructura más estricta y clara de sus oraciones. En cambio, el segundo contrasta por la 1ª persona gramatical, por la modalización subjetiva y marcada, y por los constantes incisos y aclaraciones que desdibujan la organización de ideas. Aunque el primero puede carecer de datos irrelevantes, el segundo tal vez sea más sugerente.

5.2.10. *Microrredacciones*

Objetivos:	Adquirir conocimientos y habilidades específicas sobre la prosa: adjetivación, puntuación, incisos.
Tarea:	Redactar fragmentos breves de prosa y analizarlos a partir de pautas.
Niveles:	Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	60' para cada microrredacción.
Material:	Fotocopia de las instrucciones y de las pautas: 4 págs.
Procedencia:	Basado en estudios lingüísticos sobre adjetivación, puntuación, etc.

Procedimiento

El alumnado redacta pequeños fragmentos de prosa con requerimientos lingüísticos específicos, antes de analizar sus producciones a partir de pautas de autoevaluación. Es preferible trabajar por parejas, sobre todo en el análisis, para compartir varios puntos de vista. Un comentario final del grupo clase permite introducir conocimientos y reflexiones gramaticales.

Material

Adjetivación

Sin adjetivos	Con adjetivos
El cónsul no probó el cava de la copa porque es abstemio.	El *rechoncho* y *maleducado* cónsul *honorario filipino* no probó el *frío* cava *brut y rosado* de la *larga y delicada* copa *modernista*, porque es *un* abstemio *convencido*.

1. Añade 10 adjetivos a cada una de las siguientes oraciones, como en el ejemplo anterior:

a) Cerró los párpados y los labios, alzó el dedo y encogió los hombros.
b) Antes de salir a la calle, se puso el sombrero, se calzó los zapatos y se abrochó el botón de la camisa.
c) Pasó de sopa, comió sólo un canelón y rehusó el estofado, aunque alabó la comida.
d) El río se deslizaba entre la colina y el caserío, al fondo del valle.

2. Revisa las frases anteriores siguiendo las pautas del gráfico de la página siguiente.

Pregunta de análisis	Error	Solución
¿Los adjetivos describen cualidades precisas y adecuadas?	Los adjetivos no son adecuados o son imprecisos: *vino claro, nuevo, congelado, con gas.*	Elegir adjetivos específicos del campo: *vino blanco, joven, fresco, de aguja.*
¿Los adjetivos se solapan, describen cualidades iguales o parecidas?	Dos adjetivos tienen significados iguales: *charla pesada, aburrida y sosa; postres dulces y azucarados.*	Usar adjetivos con significados variados: *charla pesada, larga y seria; postres azucarados y empalagosos.*
¿Los adjetivos son incongruentes entre sí o con los nombres?	Los adjetivos describen cualidades incongruentes: *el* ***anaranjado*** *y jugoso pez* ***gris****; la* ***alta*** *y verde montaña* ***pequeña****.*	Elegir adjetivos congruentes: *el anaranjado y jugoso pez espada; la alta y verde montaña encantada.*
¿Los adjetivos aportan matices relevantes y originales?	Hay adjetivos obvios o con tópicos culturales: *hierba verde, fresas rojas, secretaria atractiva.*	Elegir adjetivos con significados relevantes: *hierba alta, fresas podridas, secretaria enfermiza.*
¿Los adjetivos están bien agrupados?	Los adjetivos no se agrupan por afinidades: *la bonita iglesia románica y abandonada, el atleta francés, encantador y musulmán.*	Agrupar los adjetivos por afinidades (aspectos físicos/psíquicos, objetivos/ subjetivos): *la bonita y abandonada iglesia románica, el atleta francés, musulmán y encantador.*
¿Los adjetivos están bien situados delante o detrás del nombre?	Los adjetivos están mal situados: *el italiano cónsul atolondrado, el acuático mamífero simpático.*	Posponer los adjetivos especificativos: *el atolondrado cónsul italiano, el simpático mamífero acuático.*
¿La ordenación de los adjetivos favorece el ritmo de lectura?	El ritmo de lectura de los adjetivos no es fluido: *el sofá remendado y sucio, la fachada lastimosa y tosca.*	Poner los adjetivos breves antes que los largos: *el sofá sucio y remendado, la fachada tosca y lastimosa.*

Sin incisos	Con incisos
El cachorro lamía cerveza en el bar.	El cachorro *de nuestro pastor alemán, tres meses después de que se lo llevaran a otra casa —y cuando Ernesto, el primogénito de 7 años, ya había superado el malhumor con que castigó a toda la familia durante la última semana—,* lamía *la espuma de cerveza que caía al suelo* en el bar (*el* Ideal, *el café del pueblo de toda la vida*), *mientras los clientes lo acariciaban con mimo.*

1. Añade incisos a las siguientes frases, como en el ejemplo anterior. Añade más de 50 palabras a cada frase y marca los incisos con signos de puntuación:

a) El rey escondió el chocolate.
b) Le regaló un geranio y un perfume.
c) El gato agujereó la cortina del comedor.
d) María coleccionaba agujas de colgar la ropa.

2. Revisa los fragmentos anteriores siguiendo la pauta de la página siguiente.

Pregunta de análisis	Error	Solución
¿Los incisos se abren y cierran con un mismo signo?	Olvidar marcar el inicio o el final del inciso con el signo correspondiente.	Poner el mismo signo antes y después, incluso en incisos de incisos.
¿Se usan distintos signos para diferenciar incisos de tipo variado?	No usar los tres tipos de signos (coma, guión, paréntesis) que marcan incisos.	Diversificar los signos de puntuación para guiar la lectura.
¿El lector puede identificar los incisos largos?	No marcar los incisos largos con signos fuertes: guión y paréntesis, que son más visibles e interrumpen el discurso con claridad.	Identificar los incisos largos, que pueden ocasionar dificultades al lector, y marcarlos con signos fuertes.
¿Los guiones largos introducen voces, tonos o temas nuevos?	Usar los guiones largos (—) sin criterio.	Los guiones largos marcan un cambio de voz, tono (ironía, humor, punto de vista) o tema.
¿Los paréntesis amplían datos de algún elemento anterior?	Usar los paréntesis sin criterio.	Entre otras funciones, los paréntesis amplían la información de un elemento previo.

Comentarios

Las microrredacciones se caracterizan por trabajar sobre fragmentos breves de prosa con requerimientos lingüísticos específicos. Además de la adjetivación, los incisos y la puntuación, se puede trabajar sobre determinantes, el estilo nominal y verbal, adverbios, el orden de las palabras, etc. La tarea que debe realizar el alumnado consiste en completar y revisar fragmentos preparados de prosa. Las pautas de autorrevisión introducen sólo los puntos principales de cada cuestión, pero el trabajo en clase se puede enriquecer con aspectos complementarios. Por ejemplo, en la adjetivación se puede comentar el valor que tiene la anteposición y la posposición adjetival; y en los incisos y la puntuación se puede diferenciar el guión largo (—) del breve (-) o las variadas funciones que ejerce la coma, aparte de la introducción de incisos.

5.2.11. *Cartas de recomendación*

Objetivos:	Tomar conciencia de la evolución histórica de la lengua; relacionar los usos lingüísticos con la estructura social de la comunidad.
Tarea:	Buscar diferencias de registro y estilo entre dos cartas; reescribir una de ellas.
Niveles:	Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	60', con corrección.
Material:	Fotocopia de los modelos de carta.
Procedencia:	Inspirado en los estudios sobre variación lingüística.

Procedimiento

Parejas de alumnos leen y comentan los dos textos. El docente debe dirigir el comentario hacia la relación entre lengua y organización social. La reformulación posterior de la carta más antigua debe buscar el estilo más simple y llano, acorde con una organización social democrática. La corrección de los textos se puede hacer en clase y debe tener en cuenta esta directriz.

Material

Comparar cartas de recomendación

1. Lee las dos cartas y, con un compañero, responde a las siguientes preguntas:

a) ¿Qué diferencias de estilo presentan los dos textos?
b) ¿Por qué estos estilos son tan diferentes? ¿Qué explicación tiene? ¿Crees que las cartas reflejan las relaciones sociales de la época? ¿Cómo?
c) ¿Qué significado tienen las abreviaturas de los textos?
d) ¿Qué información suprimirías hoy en cada carta? Táchala.
e) ¿Cómo te imaginas al autor de cada carta? ¿Qué sabes de ellos (sexo, edad, ideología, carácter, nivel cultural, aficiones)?

2. Reescribe la carta (véase pág. sig.) del siglo pasado con un estilo más actual, con la ayuda de un compañero.

1896

Sr. D. Diego Soler

Muy Sr. mío y de mi mayor consideración: El dador de la presente, con quien me une el nudo santo de la amistad, desea colocarse de portero ó conserje en algún centro ú oficina, y como me consta cuan valiosa es su influencia de V. y cuan vivo interés le inspira la suerte de todos los que sufren en este valle de lágrimas, me tomo la libertad de recomendarlo á su inagotable magnanimidad.

Con patentizarle que el dador es mi amigo, presumo que queda ya hecho su panegírico: es una persona de acrisolada probidad, solícita, fiada, discreta, muy puntual en el cumplimiento de sus deberes y acreedora, por tanto, á la bondadosa y casi paternal tutela de V.

Dígnese aceptar el rendido homenaje de profunda gratitud y respeto que le tributa S. S. S. Q. B. S. M.

Antonio Solá

[Extraída de Bartolomé Galí Claret, 1896.]

1989

Barcelona, 14 de enero de 1989

Estimado amigo:
El portador, Sr. D. José Montes, persona muy apreciada aquí por sus condiciones profesionales y su calidad humana, tiene planteado establecerse en esa ciudad y abrir su propio estudio fotográfico. Le agradeceré todo lo que Ud. pueda hacer por él, tanto en el aspecto personal como en el ámbito de su profesión. Sin duda, quedará Ud. complacido del trato con el Sr. Montes.

Desde ya le hago llegar mi agradecimiento por sus molestias. Reciba usted un saludo cordial.

FIRMA

[Extraída de Carlos Garrido, 1989, pág. 68.]

Comentarios

La actividad consiste en reflexionar sobre el estilo de las cartas, como reflejo de una determinada organización social. De acuerdo con los actuales planteamientos de simplificación del lenguaje, en una sociedad democrática formada por ciudadanos iguales, con derechos y deberes establecidos, la redacción debe ser llana, objetiva y eco-

nómica, para buscar la máxima eficacia. Son innecesarias expresiones gratuitamente halagadoras (*muy Sr. mío, la influencia de usted*), comentarios subjetivos (*el nudo santo de la amistad, los que sufren en este valle de lágrimas*) o formas humillantes (*paternal tutela de V., dígnese aceptar*). De entre las abreviaturas utilizadas (*Sr.: señor; D.: don; V.: usted*, derivado de *vuestra merced; Ud.: usted; S. S. S. Q. B. S. M.: su seguro servidor que besa su mano*), hoy sólo utilizamos en España *Sr.* y, en algunas zonas, *D.*

5.2.12. *El espejo*

Objetivos:	Revisar un texto con un compañero; aprender a resumir y a escuchar resúmenes de textos.
Tarea:	Leer el texto de un compañero, hacer un resumen y viceversa.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universitario, adultos.
Tiempo:	20-30'. El alumnado debe tener un borrador textualizado.
Material:	Fotocopia de las instrucciones: 1 pág.
Procedencia:	Basada en la técnica de diálogo oral denominada *espejo*, de Carl Rogers (1961).

Procedimiento

El espejo es un ejercicio de evaluación para verificar si un lector entiende en un escrito lo que su autor quería expresar. Se forman parejas, preferiblemente con compañeros poco conocidos y que no hayan colaborado durante la elaboración del texto que será objeto de revisión. Se siguen las instrucciones del material. A medida que las parejas terminan, se forman nuevas parejas entre otros compañeros, en el caso de que sea necesario. Los alumnos que acaben antes se pueden dedicar a revisar individualmente la normativa o la tipografía del texto con materiales de consulta.

Material

Busca a un compañero, siéntate a su lado y sigue estas instrucciones:

El espejo

Autor	Lector
1. Deja leer tu escrito al lector. Déjale tiempo suficiente.	Lee el escrito tantas veces como desees. ¿Cuáles son sus ideas principales?, ¿cómo se estructura?
2. Escucha a tu lector. ¿Su resumen contiene las ideas importantes que querías transmitir en el texto?, ¿estás de acuerdo?	Explica al autor lo que has entendido. Resúmele oralmente el texto.
3. A) Si el resumen del lector es acertado, di: *¡Espejo!* Pregunta a tu lector las dudas que tengas del texto. Terminó el ejercicio.	A) Si el autor dice *¡Espejo!* Significa que está de acuerdo. Responde a las preguntas que te haga. Terminó el ejercicio.
B) Si no estás de acuerdo con el resumen, explica al lector las diferencias entre su resumen y lo que tú querías decir.	B) Si no dice nada, significa que lo que has dicho no se corresponde con lo que el autor quería decir. Escucha su opinión.
4. Repasa el texto con el lector para verificar que no haya errores de redacción.	Relee el escrito con el autor para verificar que no hayas cometido errores de lectura.
5. Corrige los errores.	Ayuda al autor a revisar.
6. Busca a otro lector (que no conozca el texto) y repite el ejercicio.	
Consejos:	**Consejos:**
• *No expliques oralmente tu escrito al lector. Déjale leerlo en silencio.*	• *Lee atentamente y comprueba que no cometas errores de lectura.*
• *No interrumpas al lector cuando resuma tu texto. Déjale acabar.*	• *Al resumir el escrito, no leas en voz alta fragmentos literales; parafrasea las ideas principales; usa tus propias palabras.*
• *Tú eres el responsable del texto. No cargues las culpas al lector.*	• *Ayuda al autor a mejorar su escrito.*

Comentarios

La técnica de diálogo de Carl Rogers (1961) denominada el *espejo* surge de constatar que a menudo, en discusiones, debates y diálogos, las personas no escuchan a sus interlocutores al estar más pendientes de lo que dirán o replicarán después, de manera que el teórico intercambio de ideas se convierte en una confrontación alternativa y sorda de monólogos. La técnica se propone enseñar —o «inducir»— a escuchar del siguiente modo: antes de replicar, cada persona debe resumir lo dicho por su interlocutor, el cual debe aceptar como bueno el resumen. Así, por ejemplo, un interlocutor B no puede empezar a expresar sus opiniones hasta que no haya resumido lo dicho por A en el turno anterior y hasta que éste no haya reconocido el resumen como correcto.

Aplicada a la revisión de escritos, la técnica es útil para verificar el contenido y la intención de los textos, así como para fomentar entre el alumnado la cooperación entre compañeros y la capacidad de saber escuchar a los lectores y saber asumir o «encajar» sus opiniones. Requiere un cierto grado de responsabilidad del alumnado y formación previa en habilidades de revisión entre iguales, por lo que quizá resulta más práctico empezar a desarrollar la revisión con técnicas más pautadas y controladas por el profesorado. Por otra parte, si el objetivo de la tarea de revisión es corregir de forma más exhaustiva el escrito, puede resultar más útil *el equipo de revisión*.

5.2.13. *Equipo de revisión*

Objetivos:	Aprender a contrastar puntos de vista sobre un texto y a cooperar para mejorarlo.
Tarea:	Revisar oralmente y en pequeños grupos el escrito de cada uno.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universitarios, adultos.
Tiempo:	45', sin incluir tiempo para reformular los escritos.
Material:	Fotocopia del material: 1 pág.
Procedencia:	Adaptado de Quintana (1994, págs. 24-25); basado en Elbow y Belanoff (1973).

Procedimiento

Equipo de revisión es un taller de evaluación y mejora de escritos, en el que tres o cuatro compañeros cooperan en la lectura, corrección y reformulación de sus textos. A diferencia de la tarea anterior, el procedimiento permite a los aprendices leer y comentar libremente los escritos, siguiendo el orden que deseen.

Material

Equipo de revisión

Autor	Lectores
1. Lee en voz alta tu texto. Hazlo despacio, sin prisas. Léelo más veces, si es necesario. Deja tiempo para que tus compañeros lo entiendan.	Lee y escucha activamente el texto del compañero. Léelo más veces, si hace falta. Anota todo lo que te llame la atención: palabras, frases, ideas, etc. ¿Qué te parece?, ¿lo has entendido?, ¿qué cambiarías?
2. Escucha los comentarios. Pregunta lo que no comprendas.	Explica al autor tus impresiones.
3. Da tu opinión. ¿Estás de acuerdo?	Escucha la opinión del autor. Pregunta lo que no entiendas.
4. Relee lentamente el texto con los lectores. Párate en los puntos mejorables y escucha sus opiniones.	Relee lentamente el texto con el autor. Párate en los puntos mejorables y sugiere mejoras.
Consejos: • *No interrumpas a los compañeros. Escucha sus opiniones e intenta comprenderlas.* • *Debes ser positivo y respetuoso con los comentarios de los compañeros.* • *Asume todo lo que mejore el texto.* • *No estás obligado a aceptar lo que digan. Tú decides qué aceptas y qué no.*	**Consejos:** • *Debes ser constructivo y respetuoso. Señala los puntos fuertes y débiles.* • *Haz comentarios específicos y objetivos para mejorar el escrito. En vez de* ¡está bien! o ¡es un desastre!, *di* ¡está estructurado, es claro! o ¡no aclara los datos, los párrafos son confusos! *Comenta punto por punto. Evita expresiones vulgares:* está fatal, es guay, qué desastre... • *No impongas tu opinión. El autor tiene libertad para hacer lo que crea conveniente.*

Comentarios

El hecho de que los componentes del *equipo de revisión* sean más de dos personas permite que el autor contraste puntos de vista de distintos lectores al mismo tiempo, y que pueda explorar las discrepancias con detalle a través del diálogo. Ya nos referimos en otro lugar a la importante función educativa que desarrolla la cooperación entre iguales respecto a las limitaciones de la comunicación escrita (véase pág. 216). Además, la cooperación entre distintos compañeros revisores permite «corregir» con exhaustividad los textos. Por este motivo, *equipo de revisión* es más útil para revisar la forma del escrito, mientras que *el espejo* pone más énfasis en el fondo.

5.2.14. *Se buscan*

Objetivos:	Incrementar los conocimientos y la conciencia sobre las incorrecciones; escribir sobre los errores de la escritura para erradicarlos.
Tarea:	Elaborar una lista de los errores corregidos y valorarla.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	Muy variable. A mediados de curso.
Material:	Fotocopia de la actividad: 1-2 págs.
Procedencia:	La idea tiene una cierta tradición en EE.UU.

Procedimiento

Se buscan enseña a utilizar la escritura como herramienta autorreguladora de la composición. El aprendiz debe recuperar las correcciones que el docente o los compañeros hayan hecho de sus escritos; debe reevaluar las mismas de manera personal, y plantear propósitos de

futuro para mejorar sus trabajos posteriores. Por lo tanto, hay que realizar el ejercicio con el curso avanzado, cuando el alumno dispone de varias correcciones.

Material

Se buscan

Se buscan (Wanted) es una pequeña tarea sobre los errores en la redacción. Consiste en analizar la calidad lingüística de tus redacciones, y en elaborar una lista de las faltas más graves que cometes. Esta lista tendría que ayudarte a evitarlas en tus próximos escritos. La puedes guardar en un lugar visible de tu cuaderno o incluso puedes colgarla en tu mesa de trabajo, para tenerla a mano cuando escribas. Sigue estas instrucciones:

1. Revisa todo lo que hayas escrito y haz una *lista de las faltas* más frecuentes que hayas cometido. Debes considerar todo tipo de errores: gramática, puntuación, estructura, registro. Fíjate sobre todo en las anotaciones del profesorado.
2. Clasifica los errores por categorías. Anota en columnas distintas el error cometido, el número de veces que lo has cometido y la categoría a la que pertenece.
3. Reserva una columna especial para la solución y para su explicación. Si no la sabes o no estás seguro/a, consulta el diccionario o la gramática o pregúntalo al profesorado.
4. Puedes marcar con color visible los errores más reiterativos y repasar los puntos de gramática correspondientes.
5. Cuando tengas el análisis y la lista terminados, escribe una redacción de 300 palabras que se titule *Lo que yo busco* y que comente el trabajo realizado. Ponle fecha. Di:

   - los resultados de tu análisis,
   - la valoración que haces de ellos,
   - las causas de que cometas estos errores y no otros,
   - tus expectativas de erradicarlos, tus propósitos para el futuro,
   - tus opiniones y sensaciones.

En las películas del Oeste americano, los cazadores de recompensas tienen premio, cuando libran los malhechores a la ley. ¿Qué recompensa te espera a ti, cuando hayas limpiado tu prosa de faltas?

Comentarios

Conviene aclarar que la lista de faltas no debe limitarse sólo a los aspectos superficiales o normativos del escrito, sino que puede incluir aspectos relacionados con el proceso de composición, de orden lingüístico, cognitivo o sociocultural. Para evitar que los comentarios del aprendiz se limiten a cuestiones superficiales o esquemáticas de ortografía, las correcciones del docente deben ser profundas (coherencia, párrafos, claridad). Por otra parte, *Se buscan* puede repetirse periódicamente durante el curso, a medida que los errores cometidos vayan evolucionando: se superan algunos y aparecen otros. Así el alumnado toma conciencia de los progresos conseguidos y de los propósitos de futuro. La reformulación reiterativa del ejercicio, a partir de la comparación entre diferentes listas de control, permite valorar longitudinalmente el progreso que realiza cada aprendiz.

Aunque el planteamiento de *Se buscan* se dirija al principio al área de Lengua, es posible adaptar la técnica a otras materias del currículum. Por ejemplo, pueden ser objeto de autoevaluación la interpretación de problemas matemáticos, ecuaciones físicas o químicas, los trabajos de ciencias sociales o los experimentos de naturales. En cualquier caso, el aprendiz necesita trabajar sobre valoraciones de los trabajos realizados.

5.2.15. *Tarea: composición de párrafos*

Objetivos:	Aprender la estructura del párrafo; componer un texto con 2 o más párrafos.
Tarea:	Leer y analizar modelos de párrafos para inducir sus partes; planificar, textualizar y revisar un escrito con varios párrafos.
Niveles:	ESO, Bachillerato. Primer trimestre.
Tiempo:	3 sesiones de 50', variables según la experiencia del grupo en trabajo cooperativo.
Material:	Fotocopias de modelos y cuestionarios: 3-4 págs.
Procedencia:	La guía de revisión de párrafos procede de Cassany y García del Toro (1999).

Procedimiento

La tarea consta de dos fases, aparte de la presentación y la evaluación: la *comprensión*, que incluye actividades receptivas de lectura, comprensión y análisis de modelos; y la *composición*, que abarca las operaciones de producción de escritos. Aunque se trabajan contenidos básicos de estructura del párrafo, el alumnado tiene que haber estudiado antes que el párrafo es una unidad gráfica (sangrado, punto y aparte) y temática.

Un aspecto previo y fundamental se refiere a la negociación de la actividad. Como vimos (véase pág. 172), la fuerza del método de proyectos o tareas se fundamenta, entre otros puntos, en la participación del alumnado en la toma de decisiones curriculares: poder decidir —o colaborar en la decisión— qué se hace (tema, tipo de texto, etc.) y cómo implica al alumnado en el aprendizaje y motiva a trabajar en el aula. Esto significa que no tiene sentido «ofrecer» o «imponer» a un grupo una tarea cerrada ya preparada —aunque pueda ser espléndida y muy idónea—. El docente sólo puede proponer ideas y tiene que estar dispuesto a aceptar sugerencias de los aprendices,

Esquema de la tarea

Objetivo	Actividad	Interacción	Tiempo
1. Presentar la actividad.	Explicar objetivos, textos y tarea.	D → GC	5'
Comprensión			
2. Anticipación/ activación.	**Diálogo:** ¿Qué palabras saldrán?	D ↔ GC	5'
3. Memorización de modelos.	**Texto nº 1. Dictado secretaría.** Escuchar y transcribir el texto.	D → GC Grupo 4p. PC grupos	15'
4. Lectura aproximativa.	**Texto nº 2.** ¿Cuántas veces aparece el concepto *espectador?* **Texto nº 3.** ¿Cómo es el *yo*? Lista de características.	Individual Grupo 4	3' 5'
5. Identificar componentes.	**Análisis discursivo.** Buscar semejanzas entre párrafos.	Grupo 4 Cruce grupos D ↔ GC	20'
Composición			
6. Generar ideas.	**Philips 6/6:** buscar ideas.	Grupo 6	10'
7. Organizar ideas.	**Mapa de ideas:** Puntos + y –.	Pareja mixta	10'
8. Textualización 1ª: borrador.	**Redacción:** Explicar la opinión a partir del modelo.	Individual	15'
9. Revisión 1ª: *cooperar con un compañero, autooralizar, mejorar el borrador.*	**Revisión entre iguales:** A oraliza a B su texto y viceversa. A y B opinan 2 + y 2 –. Control de la interacción.	Pareja nueva	20'
10. Textualización 2ª: borrador.	Reformular el borrador.	Individual	15'
11. Revisión 2ª: *lectura silenciosa y respuesta a guía.*	**Revisión con pauta:** A y C usan una pauta revisión.	Pareja nueva	25'
12. Textualización 3ª: versión final.	Redactar la versión final.	Individual	20'
Evaluación de la tarea 13. Valoración y supervisión.	Valoración global. El docente supervisa el protocolo completo.	Individual Tutoría D/A	15'

Lista de abreviaturas del esquema:
D → GC: Exposición magistral del docente al grupo clase.
D ↔ GC Exposición con interactividad: preguntas, aportaciones del grupo clase.
Grupo 4. Pequeño grupo de trabajo formado por 4 personas.
PC grupos Puesta en común entre los grupos de trabajo.
Cruce grupos: Grupos nuevos compuestos por alumnos procedentes de diferentes grupos previos.
Pareja mixta: Parejas formadas por personas procedentes de diferentes grupos previos.
Pareja nueva: Pareja nueva formada por personas que no habían trabajado juntas.
Tutoría D/A: Tutoría individual entre docente y alumno.

que al fin y al cabo van a ser los protagonistas de lo que se hará. Por esta razón, presentamos un modelo abierto de tarea, que puede adaptarse a varios contextos.

Aunque el contenido lingüístico que se trabaja es el párrafo (estructura, componentes, marcadores discursivos), los modelos que se leen y analizan son secuencias expositivas, con claras orientaciones argumentativas, por lo que el contexto comunicativo se debería enfocar hacia este tipo textual. El tema es el cine, las películas y la televisión, que también ofrecen bastante juego. Algunas ideas para insertar las actividades que siguen son: redactar una carta para defender que en TV se pase un tipo de programas (sin violencia, ecologistas, producciones autóctonas), escribir una argumentación al director de la escuela para pedirle sesiones periódicas y comentadas de cine en el centro, redactar un ensayo sobre artes visuales para una publicación del centro, etc.

El esquema de la página anterior describe los puntos fundamentales de la tarea, que comentamos con detalle:

1. Acabada la negociación de la actividad, el docente especifica el *producto final* de la tarea, lo que el alumnado va a realizar, y los *objetivos lingüísticos* y los *temas* con que se trabajará. Además del párrafo, la secuencia también tiene objetivos procedimentales (varias técnicas de composición: torbellino, Philips 6/6, revisión por parejas) y actitudinales (valorar las aportaciones de los compañeros, aceptar las críticas).

a) Comprensión

El objetivo de esta primera fase es que el aprendiz identifique los principales componentes de un párrafo y que adquiera modelos para reproducirlos en sus escritos.

2. El docente pide al alumnado que, por parejas, haga una lista de diez palabras que pueden aparecer en los párrafos sobre cine y televisión que van a leer. En la puesta en común, el docente pregunta: ¿puede aparecer una palabra como *cacerola*?, ¿y *subtítulos*?, ¿y *colorear*? Así se activa el conocimiento previo del grupo y se prepara la lectura.

3. El objetivo del dictado de secretaría es que el aprendiz memorice una estructura textual, la del párrafo, que le será útil para redactar. El docente dicta a velocidad normal uno de los párrafos (el primero, que es el más corto), el alumnado toma apuntes y, a continuación, en pequeños grupos, reconstruye el texto escuchado a partir de las anotaciones de todos los miembros. Una puesta en común de toda la clase permite comparar las versiones reconstruidas de cada grupo. Si no se ha rehecho el párrafo íntegro, se repite el ciclo completo una segunda vez. Al final, cada grupo compara su párrafo con el original, repartido en fotocopia. La reconstrucción del párrafo puede ser semántica (las mismas ideas con otras palabras; se trabaja el sentido y la estructura) o literal (trabajo de fraseología, estilo, léxico).

4. El docente propone actividades breves de lectura para que el alumnado se familiarice con los párrafos restantes. En el segundo, el aprendiz cuenta en silencio el número de veces que aparece una determinada palabra (*cine, historia*) o un concepto, formulado con distintas palabras (por ejemplo, *espectador* y equivalentes: *gente, familia*); en este segundo caso, la tarea es más comprensiva y menos mecánica. En el tercero, los alumnos exploran en grupos la personalidad del *yo* enunciador (*no tengo ninguna opinión...*) y elaboran una lista de rasgos: hombre/mujer, joven/adulto, nivel de estudios, intereses, etc.

5. Es la actividad más importante de lectura y análisis. Los grupos buscan los componentes o partes del párrafo que se repitan en los tres modelos (véase *Materiales*), que son los siguientes:

- **OT**: Oración temática. Indica el tema del párrafo y puede ocupar cualquier posición, aunque en los modelos estudiados aparezca al principio.
- **OD**: Oraciones de desarrollo. Número variable de oraciones que expanden el tema mencionado: 4 en los modelos primero y segundo y 3 en el tercero.
- **OC**: Oración de cierre. Oración final que resume, concluye, repite una idea o enlaza con el tema del siguiente párrafo. Son claras en los modelos primero y tercero.

- **MT**: Marcadores textuales (o conectores discursivos, organizadores). Locuciones de categorías variables (adverbios, ordinales, conjunciones) que organizan las oraciones de desarrollo. Inician la oración y suelen llevar coma al final. Ejemplos: *en primer lugar, segundo, finalmente, por todo lo dicho, en los últimos años, en definitiva, por un lado, por otro lado, en resumen*.

El docente tutoriza el trabajo grupal guiándolo hacia las respuestas correctas. La puesta en común puede realizarse con un cruce de grupos, formando grupos nuevos a partir de miembros de diferentes grupos previos. El docente puede sintetizar estos contenidos en una breve exposición final. Para terminar, cada aprendiz puede elaborar un resumen de lo que ha aprendido sobre el párrafo, que al final de la tarea se usará para revisar.

b) Composición

El objetivo de la segunda fase es componer un escrito con varios párrafos. El tema del texto puede haber quedado previamente determinado en la negociación inicial de la tarea.

6. La composición empieza con la técnica denominada *Philips 6/6* (Vanoye, 1976, pág. 52), en la que grupos de 6 alumnos tienen 6 minutos para generar el mayor número posible de ideas. El docente organiza los grupos (sentarlos en círculo, separarlos entre sí) y da las instrucciones necesarias (todos tienen que apuntarlo todo, todas las ideas son buenas, no vale la pena criticar u opinar sobre las aportaciones de los otros), antes de enunciar el tema de búsqueda de ideas. Ejemplos de consigna: *consecuencias de ver mucha televisión, de ver películas de violencia, de ver publicidad, de seguir los culebrones*, etc.

7. Las parejas mixtas ordenan las ideas en un esquema sencillo de dos o tres categorías: *ventajas/desventajas, puntos positivos/negativos*, etc. El docente muestra un modelo de mapa de ideas en la pizarra o en el retroproyector.

8. Cada aprendiz elabora un primer borrador del texto, a partir de una selección personal de las ideas. El texto debe tener más de un párrafo y cada autor puede explicar lo que desee. Se puede redactar individualmente o por parejas, pero en este caso cada miembro de la pareja debe tener copia del texto, para continuar la tarea. A los alumnos que se queden en blanco, les será útil esta pauta:

Modelo esquemático de texto

Sobre el tema X, creo que _____
_____. Hay ventajas e inconvenientes. Por una parte: _____
_____
_____. Por otra parte: _____
_____. En resumen, _____
_____

9. Nuevas parejas revisan los borradores. El docente puede situar a los aprendices particulares (con dificultades, mal comportamiento, líderes) con compañeros adecuados. Los miembros de cada pareja (que denominaremos A y B) deben sentarse de lado en un mismo pupitre o mesa para trabajar sobre un mismo escrito. Se puede seguir esta pauta u otras técnicas de revisión:

- A lee en voz alta su texto, mientras B lo sigue visualmente en el papel y viceversa. Se solucionan así las dificultades de comprensión caligráfica del escrito.
- A y B se intercambian los textos y cada uno busca por separado dos aspectos positivos y dos mejorables en el escrito del compañero, sobre el contenido o la forma. Los señalan en el texto.
- El diálogo siguiente entre A y B puede ser libre, si el alumnado ya ha desarrollado habilidades de interacción entre iguales, o bien organizarse así:

1. A explica a B sus opiniones sobre el texto de B. B sólo puede hacer preguntas.
2. A y B hablan libremente sobre el texto de B.
3. B explica a A sus opiniones sobre el texto de A. A sólo puede preguntar.
4. B y A hablan libremente sobre el texto de A.

10. El aprendiz elabora un segundo borrador, en el que puede modificar o cambiar lo que desee, a partir de la revisión anterior.

11. El aprendiz autorrevisa el segundo borrador a partir de la *Guía de revisión de párrafos*, respondiendo en la zona entramada gris de *Autorrevisión*. Se forman parejas nuevas: A y C oralizan sus escritos, se los intercambian junto con las guías de revisión correspondientes, y evalúan el texto del compañero, rellenando las casillas no entramadas de *Revisión*. La puesta en común sigue pautas parecidas al punto 9, teniendo en cuenta que lo importante es que auto y heterorrevisión coincidan en sus respuestas.

12. Cada aprendiz elabora la versión final del escrito, que se puede realizar fuera del aula.

c) Evaluación

13. Distinguimos la evaluación del producto escrito y de la tarea:

- **Producto escrito**. El escrito se transmite a los destinatarios previstos según la negociación inicial: prensa, compañeros de otros cursos, publicación del centro, etc. Los aprendices reciben respuesta de estos lectores: comentarios, opiniones, etc. Si se cree conveniente, el docente puede evaluar con criterios estándar el protocolo completo del aprendiz: notas de análisis de párrafos, producciones intermedias (lista de ideas, esquema organizado) borradores con correcciones y versión final.
- **Tarea**. El alumnado responde individualmente al cuestionario de evaluación de la tarea. Se recogen las respuestas para preparar tareas futuras. También puede ponerse en común oralmente.

Modelos de párrafo

Párrafo 1
Creo que la televisión debería programar también películas en versión original con subtítulos en las lenguas vernáculas. Puedo aportar tres argumentos a favor de esta opinión. En primer lugar, pienso que deberíamos respetar las voces originales de los actores. Segundo: es mucho más caro doblar un filme que subtitularlo. Finalmente, con las versiones originales tenemos la oportunidad de escuchar y aprender lenguas modernas distintas de las nuestras. Por todo lo dicho, creo que las versiones originales deberían tener un espacio importante en televisión.

Párrafo 2
La historia comercial del cine se caracteriza por una curva pronunciada de ascensión y caída. En la época muda y en el inicio del sonoro, el cine se convirtió en un auténtico espectáculo para el ocio de toda la familia. Las décadas de esplendor corresponden a los años cuarenta y cincuenta. La pérdida de espectadores comienza con la aparición de la televisión, que supuso un golpe mortal para las salas de cine. En los últimos años la masificación del vídeo doméstico ha agudizado la recesión de espectadores. En definitiva, cada día hay menos gente que va al cine.

Párrafo 3
No tengo ninguna opinión formada sobre la polémica de si es lícito o no colorear con ordenador películas antiguas en blanco y negro. Por un lado, creo que debemos respetar todas las manifestaciones artísticas, aunque se basen en la manipulación de otras obras anteriores. Algunas obras de arte, como por ejemplo *La Gioconda* de Leonardo o *Las Meninas* de Velázquez, también han sido objeto de nuevas y famosas versiones modernas, basadas en la manipulación del original. Por otro lado, también entiendo que algunos directores de cine se hayan ofendido, que defiendan la originalidad y el espíritu de los clásicos, y que califiquen el acto de colorear de atentado contra el original. En resumen, quizá deberíamos tener la oportunidad de poder ver ambas películas: la original en blanco y negro y la moderna coloreada.

Guía de revisión de párrafos

Nombre:
Borrador:

Título del texto:

Preguntas	Autorrevisión		Revisión		Explica por qué
	Sí	No	Sí	No	
¿Cada párrafo contiene varias frases o puntos y seguido?					
¿Cada párrafo empieza con sangrado y termina con punto y aparte?					
¿Cada párrafo trata de un único tema o subtema?					
¿Cada párrafo tiene una oración temática clara?					
¿Hay marcadores textuales?					¿Cuáles?
¿Los marcadores están situados al principio de la oración?					
¿Hay alguna oración de cierre?					¿Cuál?
¿Las oraciones de desarrollo están ordenadas?					
..... *.....Añade una pregunta*					
..... *.....Añade una pregunta*					

Observaciones generales

Evaluador/es:

Firma/s: **Fecha:**

Ficha de evaluación

Comunicación y lenguaje

1. ¿Qué has aprendido en esta tarea? Haz una lista de puntos _____
2. ¿Qué te falta aprender sobre la estructura y la función de un párrafo? ¿En qué puntos te sientes débil o con lagunas? ¿Dominas los contenidos gramaticales? _____
3. ¿Has utilizado material de consulta (diccionarios, gramáticas) durante la tarea? ¿Cuáles? ¿Te han sido útiles? ¿Has tenido alguna dificultad para usarlos? _____
4. ¿Crees que podrías seguir aprendiendo por tu cuenta sobre estos temas? Haz una lista de los puntos que te gustaría trabajar y habla con el profesor para que te oriente. _____

Aprendizaje

5. ¿Cómo te has sentido durante la tarea? ¿En qué momentos has aprendido más? ¿Qué ha sido lo más difícil? ¿Por qué? _____
6. ¿Cómo se ha desarrollado el trabajo en pareja y en grupo? ¿Qué es lo que te ha gustado más? ¿Y lo que te ha costado? _____
7. ¿Qué actividades y qué temas te gustaría trabajar en el futuro? ¿Conoces algunas fuentes de información (textos, libros, etc.) que podrían ser interesantes? _____

Comentarios

La tarea sigue a grandes rasgos el método de proyectos, con las fases de *preparación*, *realización* de actividades facilitadoras (lectura, análisis) y productoras del texto (planificación, textualización, revisión), y la *evaluación* (guiones de revisión y autoanálisis). También podemos ver rastros de la progresión en forma de triángulo: lectura global de párrafos (*contexto real*); análisis y comparación de párrafos (*presentación de ítem*) y elaboración del texto (*práctica comunicativa final*); pero no hay activida-

des de refuerzo o práctica (*prácticas mecánicas* o *controladas*). Se pueden introducir variaciones sobre esta secuencia para adaptarla a aprendices particulares: podemos prescindir de las lecturas aproximativas o de los cruces de grupos y de los cambios de pareja, que incrementan la complejidad técnica de la tarea, o también añadir más actividades de reflexión gramatical, entre los puntos 5 y 6, como elaborar listas y clasificaciones de marcadores textuales, caracterizarlos gramaticalmente o ejercitarlos en fragmentos descontextualizados.

Respecto al contenido lingüístico, conviene destacar que la cuestión de la segmentación paragráfica del discurso supera con creces los esquemas simples que se trabajan en esta tarea. Pocos párrafos de los usos reales presentan estructuras tan perfectas como los modelos aportados —que fueron elaborados para la ocasión—. En la práctica, los autores segmentan el discurso según criterios variados (aspecto visual, disposición en la página, organización semántica, estilo personal), y cada género impone restricciones concretas: la instancia breve tiene forzosamente tres párrafos con datos del autor; *expongo* y *solicito*; las noticias periodísticas tienen párrafos breves e independientes para poder cortarse por el final, etc. Y es que los intentos de identificar reglas y criterios de elaboración de párrafos han tenido más dificultades que resultados (véase Costa, 1995; Besa, 1996 y 1999).

No obstante, creemos que el párrafo es un elemento clave en la enseñanza de la composición. Puesto que los escolares tienden a redactar textos breves (véase pág. 118), el párrafo se convierte en la práctica en la única estructura discursiva supraoracional: la unidad que segmenta subtemas, la que agrupa oraciones, la que marca diferentes partes de un escrito de una cara, el puente entre oraciones y texto. Por otra parte, los esquemas paragráficos son modelos discursivos que guían al aprendiz autor y lector hacia la organización de las ideas y la estructuración de los mensajes en esquemas variados (*introducción/desarrollo/cierre, oposiciones, tesis + argumentos*, etc.)

5.3. Extensivas

5.3.1. *Diario de lectura*

Objetivos:	Desarrollar actitudes positivas para la escritura y la lectura; asumir responsabilidad para leer y escribir fuera de clase.
Tarea:	Escribir un diario y un comentario final sobre una lectura extensa.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad, alumnos.
Tiempo:	Fuera de horas de clase, un período largo de tiempo (mes, trimestre).
Material:	Fotocopia de la hoja de presentación: 1 pág.
Procedencia:	Actividad de escritura *extensiva*, basada en la tradición del diario del alumno.

Procedimiento

El aprendiz alterna la lectura de un libro con la redacción periódica en un cuaderno de las reacciones que le provoca aquélla. Al terminar la obra, elabora un comentario personal de extensión limitada. El alumno es el único responsable de la actividad y decide cuándo, cómo, de qué modo y con qué periodicidad lee la obra y escribe en el cuaderno.

Material

Diario de lectura

¿Cuántas veces, al leer un texto, se te han ocurrido ideas divertidas, nuevas, distintas... que luego se han perdido porque no las apuntaste? ¿Cuántas veces te has aburrido, molestado, cansado, sorprendido, divertido o entusiasmado leyendo, y no lo has podido explicar a nadie? *Diario de lectura* te permitirá re-

coger todas las impresiones que te produzca la lectura de una obra: novela, poesía, teatro, etc. Tiene el objetivo de ayudarte a reflexionar sobre la obra y a relacionar tus ideas con las del libro, además de practicar la escritura. Sigue estas instrucciones:

1ª fase. Recogida de información.

1. Anota todo lo que te sugiera la lectura: los personajes, el ambiente, el estilo, el argumento, etc. Explica si te gustan o no, qué, por qué, cómo, cuándo. Déjate llevar y escribe lo que se te ocurra. No te preocupes ahora por la ortografía o la gramática.
2. Escribe a menudo, cada vez que leas un fragmento. Combina lectura y escritura. Copia en tu diario frases o fragmentos de la obra que te gusten. Cuando acabes la lectura, redacta una valoración global de la obra, en caliente.
3. Pon la fecha a cada fragmento que escribas. Pon título a tu diario: *Diario de lectura de* y el título de la obra leída.

2ª fase. Comentario personal de tres páginas.

4. Relee tu diario y elige los mejores fragmentos: los más representativos, los mejor redactados, los más divertidos.
5. Ordena los fragmentos para que formen un texto coherente, con inicio y final. Revisa la redacción: expresión, claridad, originalidad. Si lo crees conveniente, redacta el texto desde cero con las ideas que más te gusten. ¡No excedas las tres páginas!
6. Repasa la normativa con diccionarios, gramáticas y verificadores automáticos. Colabora con compañeros.

Cuando hayas terminado, presenta todo tu trabajo: el diario en bruto y el comentario final. No tengas vergüenza, el docente valorará todo lo que redactaste y sólo corregirá la versión final.

Comentario

Miranda Velasco y Quintero Gallego (1994, pág. 10) cuentan que, en las bibliotecas de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, se idearon unos cuadernillos donde el lector infantil pudiera anotar los datos fundamentales de las obras que leía, para aprender a registrar el trabajo y para incrementar la conciencia y la autorregulación sobre la actividad de lectura. Pronto los bibliotecarios se dieron cuenta de que había niños y niñas que leían para poder escribir en el cuaderno. En efecto, escribir sobre lo que se lee es una actividad motivadora para la lectura y viceversa. Lectura y escritura se alimentan entre sí.

Por otra parte, este diario es un ejercicio *metatextual*: un comentario de texto personal, una reseña no academizante o un resumen libre y subjetivo de la interpretación de una obra. Para que la actividad tenga éxito el aprendiz tiene que asumir libertades: poder elegir la lectura, poder dirigir el diario hacia aspectos que le interesen, poder interrumpir, suspender o prolongar lectura y escritura a su antojo. También es posible utilizar la actividad con finalidades más lingüísticas como la anotación de palabras desconocidas, la copia de citas; sin embargo, propósitos más académicos desnaturalizan el carácter extrínseco y actitudinal del ejercicio.

De acuerdo con nuestra experiencia con alumnado universitario, al principio los aprendices escriben sobre temas relacionados con la obra leída, pero poco a poco empiezan a relacionar estos puntos con aspectos más externos al texto (opiniones, anécdotas, recuerdos) y acaban desembocando, a veces, en la narración de experiencias y sensaciones personales. Así el diario de lectura permite incubar temas, intereses o reflexiones que después se pueden recuperar para otras actividades.

5.3.2. *Diario de aprendizaje*

Objetivos:	Desarrollar actitudes positivas respecto a la escritura; incrementar la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.
Tarea:	Escribir periódicamente sobre opiniones, sensaciones y valoraciones generadas por una asignatura o un curso.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	Indefinido (mes, trimestre, curso, etc.).
Material:	Fotocopia de la hoja de presentación: 1 pág.
Procedencia:	Actividad de escritura extensiva, basada en la tradición del diario del alumno (Caballero de Rodas, 1997).

Procedimiento

Diario de aprendizaje —o *cuaderno de bitácora*— utiliza la redacción como herramienta de análisis y reflexión del proceso de aprendizaje. Incrementar el grado de conciencia sobre la actividad académica permite desarrollar autonomía, responsabilidad y estrategias de aprender a aprender. La actividad consiste en plasmar por escrito las sensaciones y las opiniones del aprendiz a lo largo del curso y de las diversas actividades de aprendizaje. El diario debe ser privado para que el aprendiz pueda escribir con sinceridad; docente y compañeros sólo pueden hojearlo o leerlo con el permiso del autor.

Material

Diario de aprendizaje

El *diario de aprendizaje* es una tarea de escritura sobre tus estudios. Tiene el objetivo de ayudarte a tomar conciencia de

tu estilo de aprendizaje: de los hábitos, las estrategias, las dificultades o los intereses. Consiste en escribir un diario de tus experiencias académicas, apuntando todo lo que te parezca interesante. Sigue estas instrucciones:

1. Guarda todo lo que escribas (borradores, pruebas, notas, apuntes) en una carpeta y apunta siempre la fecha en cada fragmento.
2. Escribe siempre que te apetezca e intenta hacerlo regularmente, cada dos o tres días. Vale más escribir poco y a menudo, que mucho y sólo de vez en cuando.
3. Sigue alguna de las siguientes indicaciones:

Antes de empezar:
- Responde a estas preguntas: *¿cómo crees que será este curso, esta clase, esta asignatura?, ¿qué va a ser lo más interesante?, ¿qué va a ser lo más difícil?*
- Haz una prospección entre tus compañeros: *¿qué expectativas tiene la clase del curso que empieza?, ¿qué intereses, curiosidades, temores, dudas?*
- Haz una lista de las preguntas que quieres hacer al profesorado sobre el funcionamiento del curso; ordénalas de más importantes a menos.

Al terminar *un ejercicio*:
- Responde a estas preguntas: *¿te ha gustado?, ¿ha sido difícil?, ¿qué has hecho para resolverlo?, ¿cómo has encontrado las respuestas correctas?, ¿tus compañeros han trabajado del mismo modo?*
- Escribe una nota al profesorado explicándole cómo puede mejorar el ejercicio: qué defectos tiene, qué preguntas son más útiles, etc.

Al terminar *una clase*:
- Apunta las tres cosas que te hayan gustado más: ideas, experimentos, comentarios, etc.
- Escribe una pregunta que te haya suscitado la clase y argumenta por qué crees que es importante.

Al terminar *un curso*:
- Escribe una redacción sobre tu forma de estudiar. Escribe el título: *Diagnóstico sobre estudiar*. Repasa tu diario de aprendizaje para buscar ideas. Apunta tus puntos fuertes y débiles.
- Escribe una carta a los futuros estudiantes de este curso que has terminado. Titúlala: *Trucos para aprobar este curso.*

Comentario

Aunque en el planteamiento de la tarea, como en todas las de escritura extensiva, el aprendiz elige dónde, cuándo y cómo elabora su diario, conviene que el docente proponga actividades de «alimentación» del diario. Dichos ejercicios pueden consistir en dejar algo de tiempo, al inicio o al final de una clase, para que el alumnado escriba en su diario. Se pueden ofrecer ideas o consignas para animar la producción: *di tres cosas positivas y tres mejorables, ¿cómo has vivido esta clase?, ¿qué te falta aprender?, ¿qué te ha gustado más?*

El diario se puede utilizar como fuente para diversidad de actividades posteriores: discusión o intercambio de ideas entre grupos de aprendices, autoselección de muestras del diario para un informe, revisión y reformulación de fragmentos, etc. La evaluación de la tarea es personal del aprendiz y puede consistir en elaborar un breve *Informe de funcionamiento* en que el autor explique al docente y a los compañeros el estado de su diario: extensión producida, temas tratados, sensaciones personales, valoración, etc.

5.3.3. *Diario de un viaje*

Objetivos:	Desarrollar actitudes positivas de escritura; registrar las incidencias de un viaje.
Tarea:	Escribir un diario de un viaje.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	Centrado en un viaje extraacadémico (antes, durante y después).
Material:	Fotocopia de la hoja de presentación: 1 pág.
Procedencia:	Actividad de escritura extensiva basada en la tradición de los diarios.

Procedimiento

Se siguen pautas parecidas a las de los diarios de lectura y de aprendizaje. Ahora el aprendiz utiliza la escritura con función registrativa para anotar datos sobre una salida extraescolar: viaje, colonias, estancia, visita a un lugar, etc. Se pueden tomar notas antes de iniciar el viaje (expectativas, recorrido previsto), durante el trayecto (experiencias vividas, realidad observada) y cuando termina (valoraciones, recuerdos). El objetivo es recoger la mayor cantidad posible de información.

Material

Diario de un viaje

Estás a punto de iniciar una experiencia emocionante: ¡un viaje a un lugar lejano! Visitarás otros paisajes, ciudades, harás nuevos amigos. ¡Te pasarán tantas cosas y tan de prisa que quizá no tengas tiempo de digerirlas! *Diario de un viaje* te permitirá tomar nota de todo lo que pase, reflexionar y guardar todo lo ocurrido para el futuro. Se trata de escribir sobre todo lo que te interese durante el tiempo que estés fuera. Sigue estas instrucciones:

1. Guarda todo lo que escribas en una carpeta o en una libreta.
2. Pon siempre la fecha a cada fragmento que escribas.
3. Escribe siempre que te apetezca y hazlo regularmente, cada dos o tres días. Más vale poco y a menudo, que mucho y sólo de vez en cuando.
4. Escribe sobre lo que quieras:

   - **Lugares:** tu habitación, la residencia, el hotel, la ciudad, el país, el paisaje, etc.
   - **Gente:** compañeros, conocidos, profesorado, amigos, guías, etc.
   - **Anécdotas:** novedades, sorpresas, chistes, confusiones, etc.
   - **Actividades:** visitas, ambiente, deberes, conversaciones, temas.
   - **Estados de ánimo:** sentimientos, emociones, opiniones.

Puedes incorporar al diario copias de las postales y las cartas que envíes, entradas de visitas a museos, mapas y prospectos informativos... todo lo que te haga gracia.

Comentarios

En este caso, se utiliza el diario como un instrumento etnográfico de recogida e interpretación de información sobre una realidad desconocida, casi como metodología de estudio. Salvando las distancias, el aprendiz debe tender a actuar como un antropólogo que analiza un entorno (una escena, una cultura, una actividad nueva) a partir de la observación, la anotación de datos y la reflexión posterior, de acuerdo con las propuestas didácticas de Woods (1996, págs. 21-30; véase también *La escritura científica*, pág. 387).

Una fase posterior de la actividad puede consistir en redactar una crónica del viaje, en la que el aprendiz resuma sus impresiones para un lector real: familiares, amigos, compañeros de clase o de centro. Esto exige al autor tomar decisiones discursivas sobre lo que va a explicar —y lo que callará: no hay espacio para todo—, cómo lo explicará (género textual, estilo, tono), con qué orden (narración, descripción, apartados temáticos), cómo inscribirá su persona en el discurso (1ª persona, impersonalidad, observador externo), etc. Al final, los aprendices pueden intercambiarse, leer y comparar las crónicas para ver cómo personas diferentes han explicado y descrito unos mismos hechos de manera distinta.

5.3.4. *Cinco razones para leer un libro*

Objetivos:	Fomentar la lectura extensiva con la recomendación de obras; reflexionar sobre una obra a través de la escritura reflexiva.
Tarea:	Escribir una recomendación de una lectura.
Niveles:	ESO, bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	40' para leer y comentar el modelo + 60' para leer y comentar recomendaciones, además del tiempo para componer.
Material:	Fotocopia del modelo de recomendación: 1 pág.
Procedencia:	Idea convencional de animación a la lectura.

Procedimiento

La tarea consta de tres etapas: la lectura del modelo, la elaboración individual de la recomendación y el intercambio y comentario de las mismas. En la primera, el grupo lee y comenta el modelo de recomendación; deben destacarse las características documentales de la ficha (autor, título, editorial) y las discursivas de la argumentación (tesis, argumentos independientes, organización por párrafos numerados). A continuación el aprendiz compone su recomendación, siguiendo el modelo y las instrucciones. Al final, la lectura y el comentario de recomendaciones entre grupos intenta fomentar interés por las obras elegidas.

Material

Leer y recomendar libros

1. **Lectura del modelo**. Lee la recomendación y haz estos ejercicios:

- Subraya dos o más ideas que te interesen de la recomendación.
- Haz una lista de los datos que se incluyen en la referencia bibliográfica.
- ¿Cuántos argumentos tienen más peso? ¿Cuál te convence más? ¿Por qué?

¿Que me queres amor?

Manuel Rivas. *¿Que me queres amor?* Galaxia, Vigo, 1995. Versión castellana: *¿Qué me quieres, amor?* Madrid, Alfaguara. 1996.

Conjunto de dieciséis narraciones breves que recrean con lirismo la grandeza de las pequeñas cosas en los pueblos actuales de Galicia. Es el libro más exitoso del escritor gallego actual más conocido y reconocido. Además de narración, ha publicado periodismo, poesía y novela.

A continuación expongo algunas razones para leer este libro:

1. El autor retrata algunos aspectos de la vida gallega (la escuela, la vida rural, la infancia) con poesía y ternura. Entre las narraciones, destaca «A lingua das bolboretas» («La lengua de las mariposas»), que narra la relación entre un niño y su maestro poco antes de la guerra y que está considerado uno de los mejores cuentos de este siglo.
2. El estilo literario de Rivas es llano y familiar. Las narraciones se leen fácilmente.
3. La crítica y el público han considerado este libro como una pequeña obra maestra. Obtuvo el premio «Torrente Ballester» 1995 y el «Premio Nacional de Narrativa» 1996. Ha sido traducido al castellano, además de otras lenguas. Se ha reeditado varias veces.
4. Es importante conocer las obras más relevantes de las literaturas no castellanas del estado español.
5. No conozco a nadie a quien no le haya gustado. Creo que se puede disfrutar mucho leyéndolo.

Martín Jesús

¿No sientes ganas de leerlo? Es mucho más interesante leer los libros que recomiendan los amigos o los críticos —¡los que te merezcan confianza!— que no leer obras desconocidas. Pero si quieres que tus compañeros te recomienden lecturas, tienes que empezar tú a recomendarles tus obras preferidas.

2. **Redacción.** Sigue las siguientes instrucciones para elaborar una recomendación:

   1. Haz una lista de los libros que hayas leído recientemente. Selecciona uno que te haya gustado y que creas que pueda gustar a tus compañeros.
   2. Haz un torbellino de ideas de las cualidades de la obra.
   3. Elige cinco ideas y ordénalas de más a menos importantes.
   4. Escribe una recomendación como la anterior. Verifica que incluya estos puntos:
      - La referencia completa del libro: autor, título, editorial, año y lugar de publicación.
      - Resumen de 4 líneas del contenido del libro.
      - Cinco razones para leerlo.
   5. Lee con atención el borrador y corrige errores en la redacción. Pasa a limpio tu recomendación, con la caligrafía clara para que tus compañeros puedan entenderla.

3. **Lectura y comentario.**
   1. Forma un grupo de lectura con cuatro compañeros. Siéntate con ellos en corro.
   2. Pasa tu recomendación al compañero de la derecha y lee la que te dé el compañero de la izquierda. Apunta en tu cuaderno el título recomendado y valora si te interesa.
   3. Repite el paso anterior tres veces para leer todos los textos.
   4. Cuando acabes, explica oralmente a tus compañeros tus impresiones sobre la lectura. Responde:
      - ¿Qué obra te parece más interesante? ¿Por qué?
      - ¿Qué recomendación te ha parecido más clara y atractiva? ¿Por qué?
      - ¿Con qué criterios eliges los libros de lectura?

Comentarios

La tarea tiene varias ventajas. Por una parte, las recomendaciones provienen de compañeros y no del profesorado o del exterior (libro de texto, críticas literarias). Esto facilita que las obras elegidas se adecuen a los intereses de

los destinatarios, ya que se basan en la experiencia de lectores auténticos de condición parecida. Por otra parte, la actividad de composición alimenta la reflexión general sobre la lectura (¿qué libros he leído?, ¿cuál me gustó más?), fomenta el análisis de una obra (¿qué tiene de bueno?, ¿cuál era el argumento?), y ofrece modelos de ficha bibliográfica y de argumentación. El intercambio final de recomendaciones favorece que los escritos tengan lectores reales que exponen sus impresiones a los autores.

5.4. Para aprender otras materias

5.4.1. *La escritura investigadora*

Objetivos:	Generar y desarrollar ideas sobre un tema, hacer emerger las opiniones del alumnado, y ejercitar la escritura automática.
Tarea:	Redactar para explorar puntos de vista y conectar las ideas previas personales con la información aportada por el docente.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	60'-90'. Al inicio de una lección o unidad.
Material:	∅
Procedencia:	Idea original de Fulwiler (1987, pág. 12).

Procedimiento

A partir de una breve información inicial (*input*) oral o escrita, el alumnado escribe para explorar sus puntos de vista sobre un tema y para conectar las ideas iniciales con las suyas o con temas afines. Así se muestra fehacientemente el poder epistémico de la escritura. Se pueden seguir estas instrucciones:

1. El alumnado recibe un *input* de datos sobre un tema. Puede escuchar una exposición breve del docente o leer un fragmento del libro de texto o de otro manual. (15')
2. Cada aprendiz escribe, durante 10', sobre todo lo que sabe del tema. No puede consultar los apuntes tomados ni la fuente original, se ha de basar en sus recuerdos y en sus ideas personales. (12')
3. Algunos voluntarios leen sus notaciones en voz alta para toda la clase. Se comentan oralmente: todas las ideas o puntos de vista son válidos. El docente apunta en la pizarra una lista de los subtemas o de los aspectos relacionados con el tema que hayan introducido las intervenciones del alumnado. (15')
4. Cada aprendiz escribe de nuevo, durante 10', pero ahora lo hace sobre uno de los puntos anotados en la pizarra, el que elija. Debe escribir de manera muy detallada sus ideas, ejemplos, opiniones, etc. (10')
5. Algunos voluntarios parafrasean —mejor que leer en voz alta, en esta ocasión— lo que han escrito para todo el grupo. Sigue un comentario oral, que puede realizarse con todo el grupo o con grupos pequeños de alumnos que hayan elegido un mismo subtema. (15')
6. Cada aprendiz anota los puntos más relevantes, las dudas y las preguntas sobre el tema trabajado, que haya suscitado la actividad (10'). El docente recoge y evalúa el protocolo completo de escritos.

Comentarios

Respecto a la mecánica de la actividad, es importante que el *input* inicial sea breve, sobre todo si se trata de una exposición oral, para que el alumnado no pase mucho tiempo sin hablar o sin asumir un papel más activo en clase. Ur (1984, pág. 6) sostiene que dos características básicas del discurso coloquial son la brevedad de las intervenciones de los hablantes y el intercambio constante de roles entre emisor y destinatario, y que el cansancio que sufren muchos aprendices en las exposiciones magistrales extensas proviene precisamente de la falta de capacidad de atención para escuchar durante tantos minu-

tos. El alumnado no está acostumbrado a seguir discursos monologados, extensos, muchas veces sobre temas abstractos y, por esta razón, la autora propone que las actividades de comprensión oral sean breves y fragmentarias. Alternar exposiciones breves con períodos de escritura o de intercambio oral reproduce la secuencia básica del diálogo coloquial y es una buena estrategia para mantener la atención del grupo.

También conviene aclarar que la parte relevante de la actividad son los períodos de redacción y comentario, que son las fases epistémicas. El *input* inicial sólo ejerce la función de embrague. La secuencia completa de *input*/redacción/puesta en común puede repetirse más de dos veces, en el caso de que se desee explorar más a fondo un tema. Éste puede ser cualquier punto de los programas de las materias curriculares, aunque son preferibles cuestiones sobre las que el alumnado tenga información y opiniones previas.

Desde otro punto de vista, la evaluación de las producciones del alumnado debe centrarse en el desarrollo del tema y ha de prescindir del análisis de errores formales. Se puede valorar: la extensión del escrito, el número de ideas generadas, el grado de personalización, el nivel de expansión o profundización de cada subtema, la progresión del proceso de exploración que ha seguido el autor, o la capacidad para descubrir campos, aspectos o matices nuevos.

Esta actividad se parece bastante a la escritura libre o automática (*freewriting*) de Peter Elbow (1973, págs. 3-10; 1983), famosa en los EE.UU durante los años setenta y ochenta, que propone la práctica continuada en sesiones de 10' de redacción espontánea, «irreflexiva, sin parar, sin mirar atrás, sin corregir», con el objetivo de buscar ideas y fragmentos de redacción auténtica. La escritura investigadora coincide en estos tres puntos:

- Ausencia de planificación previa y de propósitos concretos. El autor no sabe hacia dónde le llevará la escritura.
- Uso del subproceso de textualización como instrumento para generar ideas.

- Importancia enorme de los factores emocionales o actitudinales, lo cual provoca que el resultado de la actividad varíe según el individuo y la situación.

Pero discrepa de la escritura libre en el hecho de que alterna períodos de producción con fases de intercambio de ideas entre aprendices, además de modificar levemente el tema de escritura.

5.4.2. *Los apuntes activos*

Objetivos:	Aprender a tomar apuntes de manera epistémica; aprender sobre un tema académico.
Tarea:	Redactar por parejas o tríos unos apuntes personalizados de un tema académico.
Niveles:	ESO, Bachillerato.
Tiempo:	60'-90'.
Material:	∅
Procedencia:	Utiliza algunas ideas del aprendizaje cooperativo (Kagan, 1990).

Procedimiento

Parejas y tríos de aprendices cooperan para elaborar unos apuntes (un resumen, un esquema, unas notas) de una breve exposición del docente. Éstas son las consignas:

1. El alumnado escucha una exposición breve del docente sobre un tema académico. El docente aclara que «queda prohibido tomar apuntes, pero que hay que estar atento porque después se escribirá sobre el tema». (15')
2. Se forman parejas o tríos de aprendices que elaboran unos apuntes resumidos del tema, de acuerdo con las instrucciones del docente. Se seguirá este ciclo:

2.1. El docente da una instrucción (1').
2.2. Las parejas o tríos resuelven la instrucción y elaboran los apuntes (10').
2.3. Puesta en común del grupo clase (5').
2.4. Las parejas o tríos mejoran (reformulan, corrigen) sus apuntes con las aportaciones de otros grupos.

Este ciclo se puede repetir tres o más veces con diferentes consignas, como las siguientes, en orden cronológico:

a) Apunta las cinco ideas más importantes del tema.
b) Desarrolla una de las ideas anteriores, la más importante, con 30 palabras.
c) Añade tres ejemplos, tres datos y tres nombres propios relacionados con el tema.
d) Relaciona alguno de los puntos con un tema diferente, con otra materia.
e) Añade una opinión personal sobre alguna de las ideas expuestas.
f) Escribe dos preguntas sobre el tema.
g) Escribe dos oraciones sobre el tema que empiecen con las palabras: *No estoy de acuerdo con/en* o *Me gusta la idea de/que...*

Estas consignas deben guiar la elaboración de apuntes desde la recuperación y selección de ideas hacia la elaboración personal, con la inclusión de opiniones y puntos de vista personales. Con cada consigna se repiten los pasos de 2.1 a 2.4.

3. Puede haber una puesta en común final, en la que el docente aclara las dudas que tengan los grupos. Luego se recoge la versión final de los apuntes o el protocolo completo de trabajo para evaluar.

Comentarios

La transmisión oral de datos del docente al alumnado es una tarea habitual (véase pág. 121) e incluso necesaria en secundaria, que plantea varias dificultades: unidireccionalidad de la comunicación; pasividad y desinterés de los aprendices; falta de destrezas para afrontarla, desconexión entre el contenido de la exposición y los conocimientos previos, etc. El propósito de esta actividad es crear un contexto nuevo en el que el aprendiz tenga un papel más activo, aporte sus ideas, formule dudas y participe decisivamente en la elaboración del discurso magistral.

Entre otros aspectos positivos, la actividad:

- Da al alumnado una razón para escuchar la exposición inicial: después tendrá que escribir.
- Evita la escritura registrativa: la copia o la transcripción literal del discurso oral.
- Ejercita la memoria: el aprendiz debe anotar lo que recuerda.
- Permite la integración de ideas previas y personales en los contenidos aportados por la exposición.
- Permite la reelaboración sucesiva de apuntes, a medida que se van dando instrucciones y que se compara el trabajo de cada grupo con el de los compañeros.

El valor epistémico de la actividad depende de las instrucciones. Las consignas iniciales (a-c) incitan a recuperar datos de la exposición inicial y a reorganizar la información. Las finales (e-f), en cambio, apuntan hacia la generación de conocimiento nuevo, constituyen simples tareas mnemotécnicas o reorganizadoras de información, mientras que las finales (preguntas, concluir oraciones) ya apuntan hacia la generación de conocimiento nuevo: las interrelaciones (d), las opiniones personales (e), las preguntas (f) y las oraciones incompletas (g) dirigen el pensamiento del aprendiz hacia zonas vírgenes y personales. Las interrelaciones buscan la conexión entre los apuntes y los conocimientos previos del sujeto en áreas variadas, académicas o no. La pregunta permite explorar la frontera entre lo que sabe y lo que ignora el aprendiz e identificar aspectos que interesan en esta última zona. Las oraciones para completar, con un *yo* enunciador explícito, piden al aprendiz que se impli-

que en el discurso, que adopte una perspectiva personal y que busque discrepancias (*no estoy de acuerdo con...*) o apetencias (*me gusta...*).

Uno de los fundamentos teóricos de esta técnica procede del aprendizaje cooperativo (Kagan, 1990), que sugiere que la enseñanza actual padece sobreabundancia de recursos, lo cual induce al alumnado a registrar información y a adoptar una actitud pasiva respecto al aprendizaje. El alumnado lee y memoriza libros de texto exhaustivos, escucha exposiciones doctas del docente, acumula fotocopias con esquemas complementarios, ve vídeos que desarrollan aspectos parciales del temario, etc. Pero realiza pocas tareas activas de discusión de temas, de redacción de argumentaciones, de relacionar lo que ya sabe con lo que está aprendiendo, de conformar opiniones personales, etc. Esta modalidad didáctica pasiva, que prima la acumulación de datos y los comportamientos pasivos, conduce a una educación falta de espíritu crítico y de destrezas sociales.

Para romper con esta dinámica, el aprendizaje cooperativo propone *limitar los recursos en el aula* para que el alumnado tenga que conseguir la información con un «trabajo» mucho más activo. Si está prohibido copiar, tomar apuntes o hacer fotocopias, si los aprendices tienen que hablar entre sí, recordar lo que dijeron, expresarlo con sus palabras o exponerlo por escrito, el aprendizaje gana actividad y personalidad. Otros recursos para evitar la mecanicidad de la toma de apuntes son limitar la cantidad de texto que se puede anotar (sólo 20 palabras, 10 frases, una cara de folio), fomentar apuntes personalizados (reservar una parte de cada hoja para opiniones personales, dejar tiempo para expresar el punto de vista del aprendiz) o eliminar una parte de la información en el discurso oral del docente y pedir a la clase que lo complete en la biblioteca.

5.4.3. *El esquema compartido*

Objetivos:	Aprender las ideas principales de un tema: comparar las ideas personales con las de compañeros.
Tarea:	Elaborar un esquema escrito sobre un tema académico.
Niveles:	ESO, Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	50'-70'.
Material:	∅
Procedencia:	Utiliza recursos de las técnicas de creatividad (el intercambio de hojas).

Procedimiento

Siguiendo pautas parecidas a las dos actividades anteriores, el aprendiz elabora un esquema a partir de una información inicial y lo revisa y enriquece con la aportación de compañeros:

1. El alumnado escucha una exposición breve (vídeo, docente) o lee un texto corto. No puede tomar apuntes y sabe que después tendrá que hacer un esquema (15').
2. Cada aprendiz elabora un esquema, siguiendo la instrucción: *anota las cinco ideas más importantes de la información*. El aprendiz escribe en una hoja suelta, que identifica con su nombre, y deja un espacio en blanco (3 cm) entre cada idea, para poder añadir datos (10').
3. Cada aprendiz da su hoja al compañero de la derecha. Se organiza la clase en círculo para que cada sujeto pase una hoja a la derecha y reciba otra de la izquierda (3').
4. El aprendiz lee la hoja del compañero y sigue otra instrucción: *añade dos ideas nuevas a estos apuntes, anotándolas en el lugar adecuado* (7').

Se pueden repetir los pasos 3 y 4 varias veces con instrucciones diferentes: *añade dos ejemplos, desarrolla una de las ideas, da tu opinión personal, expresa un desacuerdo, escribe una pregunta* (10' para cada ciclo).

5. Cada aprendiz recupera su esquema, el que lleva su nombre. Lo lee, lo corrige y añade libremente todas las ideas que desee (7').

6. Docente y grupo clase comentan cuáles han sido las ideas más y menos repetidas, comentadas o valoradas, y resuelven las dudas. También se pueden formar grupos o parejas para refundir los esquemas individuales en uno más completo que represente al grupo.

Comentarios

La actividad muestra que la cooperación entre compañeros fomenta el aprendizaje y permite conseguir mejores productos escritos que el trabajo individual. Durante la circulación de hojas de apuntes, cada uno puede utilizar libremente sus ideas y las de otros, siempre que amplíen cada esquema: se pueden aportar ideas personales a los esquemas de otros, apuntar una misma idea en dos o más esquemas —porque resulta nueva en cada caso—, apuntar una idea aprendida en un primer esquema en otro posterior, etc. El conocimiento no tiene *propiedad* y la lengua es una entidad dialógica en la que todos tomamos voces y palabras de otros, por lo que todas las ideas del individuo proceden de su comunidad, de sus compañeros.

5.4.4. *Argumentar*

Objetivos:	Adquirir conocimientos sobre un tema académico; desarrollar opinión personal.
Tarea:	Redactar una argumentación sobre una cuestión del tema académico.
Niveles:	Bachillerato, universidad.
Tiempo:	90'.
Material:	Fotocopia de las instrucciones y de los datos: 1 pág.
Procedencia:	Adaptado de Bean, Drenk y Lee (1982, págs. 31-34).

Procedimiento

La actividad puede realizarse individualmente o por parejas. Al tratarse de un tema especializado y desconocido, el docente puede asesorar la lectura y el comentario de las afirmaciones (puntos b y c): explicar los términos técnicos y comentar el sentido de cada oración, sin relacionarla con la tesis. Hay que tener en cuenta que la redacción de la argumentación es sólo el medio para aprender sobre el tema.

Material

A favor o en contra

Escribe una argumentación de 300 palabras a favor o en contra de la tesis: *el hospital de nuestra ciudad/comarca debe ofrecer servicios gratuitos de reflexología podal*. Sigue estas instrucciones:

1. Lee los 14 puntos sobre el tema.
2. Agrupa los puntos según estén a favor o en contra de la tesis. Prescinde de los que no puedas relacionar.
3. Decide si estás a favor o en contra de la tesis.
4. Ordena de manera lógica los argumentos que apoyen tu decisión.
5. Redacta un primer borrador del texto.
6. Intercambia y comenta el texto con un compañero. Introduce los cambios que creas oportunos.
7. Escribe la versión final.

14 puntos sobre reflexoterapia podal

1. La reflexología es una rama de la psicología, iniciada por los psicólogos rusos I. P. Pavlov y W. Bekhterev (1857-1927), a partir de experiencias con animales. Explica la relación del comportamiento con el sistema nervioso.
2. La reflexoterapia podal es una técnica de medicina natural, basada en la utilización de los reflejos condicionados del cuerpo. La fundaron el doctor norteamericano William Fitzgerald y su colaboradora y masajista Inghan.
3. En algunas zonas del cuerpo, como las manos, los ojos, las orejas o los pies, se representan todos los órganos. Incidiendo so-

bre estas zonas con masajes manuales, se crean arcos reflejos que actúan directamente sobre cualquier órgano.

4. Todavía son desconocidos los fundamentos científicos de los arcos reflejos. La hipótesis más aceptada es que los masajes en las plantas de los pies influyen en la circulación sanguínea y en el sistema nervioso.

5. Los partidarios de la medicina natural están aumentando día a día en Europa y América.

6. La bibliografía sobre esta técnica es escasa. Sólo recientemente ha merecido el interés de revistas especializadas, sobre todo de enfermería.

7. En algunos países las terapias naturales (acupuntura, reflexología) forman parte de la medicina oficial y se estudian en la universidad.

8. El hospital de la ciudad tiene en la actualidad cuantiosas pérdidas económicas.

9. Los tratamientos naturales carecen de contraindicaciones y efectos secundarios, a diferencia de la farmacología convencional.

10. Un tratamiento de reflexoterapia consta de dos o tres sesiones semanales durante uno o dos meses.

11. La ausencia de estudios reglados y de títulos acreditados favorece el intrusismo profesional y disminuye la calidad y la seguridad de la terapia.

12. Aunque no cure enfermedades, la reflexoterapia ha demostrado ser positiva en el 90% de los casos contra dolores (migraña, lumbago, ciática, etc.), ataques nefríticos, estrés, etc. No es aconsejable con infecciones agudas, gangrenas en los pies o inflamaciones de los sistemas venoso y linfático.

13. Los usuarios de esta terapia son una minoría muy reducida.

14. El coste de una primera visita oscila entre 2.000 y 7.000 pesetas y las siguientes, entre 2000 y 4000 pesetas.

[Datos elaborados a partir de la Gran Enciclopedia Catalana y de artículos periodísticos.]

Comentarios

Al margen de que el tema de la reflexoterapia sea o no adecuado, la técnica ofrece notables ventajas: relaciona el contenido objeto de aprendizaje con la realidad inmediata del alumnado; exige que éste lea activamente las informaciones, que las relacione entre sí y que construya una opinión propia sobre la cuestión.

Además, los datos se integran en un único discurso argumentativo que, al compararse entre compañeros, genera discusión y más reflexión sobre el tema. Un debate oral entre partidarios y detractores de la tesis puede acompañar a la producción escrita y favorecer el aprendizaje.

5.4.5. *La escritura científica*

Objetivos:	Aprender a usar la escritura de manera epistémica, intra e interpersonal.
Tarea:	Hacer descripciones a partir de la observación y comunicarlas a otros.
Niveles:	Bachillerato, universidad, adultos.
Tiempo:	60' para la redacción, 60' para la reformulación; a parte de la observación.
Material:	Fotocopia de la propuesta de observación, de las instrucciones del informe y de las marcas de subjetividad: 2-4 págs.
Procedencia:	Inspirado en Woods (1996) y sobre todo en Sutton (1996), además de Kerbrat-Orecchioni (1980).

Procedimiento

La actividad se propone mostrar al alumnado cómo utilizan la escritura las disciplinas científicas y técnicas. Consta de dos partes: *Observación* pretende formar al alumnado en el uso de la escritura como herramienta de observación y como instrumento para construir ideas y opiniones. *Redacción de un informe* enseña a usar el lenguaje para describir la realidad objetivamente y para comunicar. El aprendiz puede trabajar y escribir solo o en pareja.

- *Observación.* El alumnado utiliza la escritura para recoger datos (función registrativa) y para explorar sus percepciones (recuerdos, sensaciones, opiniones) sobre los hechos observados (función epistémica). Se anima al aprendiz a buscar un lenguaje subjetivo, en 1ª persona (*vi, descubrí...*), verbos de percepción y sentimiento, palabras personales, comparaciones y metáforas, descripciones y narraciones parciales, etc.
- *Redacción de un informe.* El alumnado comunica su experiencia a otras personas y debe transformar la explicación anterior, cargada de matices subjetivos y lenguaje egocéntrico, en una exposición objetiva, que pueda ser comprendida por lectores que no conocen personalmente el hecho observado. La actividad *Redactar un informe* incluye las instrucciones de composición y *Subjetividad y objetividad* contiene información, ejemplos y ejercicios para formar al aprendiz en esta función comunicativa de la escritura.

Material

La escritura científica

La escritura no es sólo una técnica literaria, también la utiliza la ciencia para investigar. Biólogos, médicos, físicos o informáticos tienen que escribir frecuentemente: los resultados de un análisis de laboratorio, el diagnóstico de un paciente, la descripción de un problema físico o de una reacción química, las instrucciones para utilizar un programa informático, etc. Del mismo modo, los antropólogos redactan descripciones y narraciones para fijar y precisar sus observaciones de hechos: los rituales de una tribu, las formas de vida de una comunidad, el comportamiento no verbal de un grupo de amigos. Esta actividad te propone que te conviertas en científico, en un antropólogo de tu entorno, y que utilices la escritura para analizar y comunicar algo que nunca antes hayas visto o hecho.

Observación

1. Elige un lugar y una actividad cultural que desconozcas y que te apetezca observar. Descarta los que presenten alguna dificultad: lejanía, seguridad, coste, prohibición a menores. Elige algo que te despierte curiosidad. Aquí tienes algunas ideas:

- *Lugares*: ciudades, pueblos, barrios, calles, parques, paisajes, casas, museos, zoo, cámpings, industrias y fábricas, locales públicos (bares, restaurantes, hoteles, tiendas, discotecas, boleras, bingos, estadios, centros, etc.), venta de segunda mano (*Els Encants*, *El Rastro*, mercadillos, ferias), guarderías, centros médicos y de rehabilitación, hogares especiales, etc.
- *Actividades*: actuaciones y espectáculos (música, teatro, danza), actos deportivos, cineclub, minigolf, canódromo, tertulias, conferencias, debates, conversaciones, discusiones, experimentos, excursiones, viajes, etc.
- *Celebraciones y hechos*: fiestas, festivales, ferias (libros, turismo, alimentación), encuentros de grupos humanos (asociaciones, tribus urbanas), etc.

2. Responde a estas preguntas para preparar la observación:

- ¿Cuándo realizarás la observación? ¿Día, hora, lugar?
- ¿Por qué elegiste este lugar/actividad?
- ¿Qué esperas encontrar? ¿Cómo te lo/la imaginas?

3. Haz la observación. Fíjate en todos los detalles, en los más sorprendentes. Apúntalo todo. Anota todo lo que puedas durante la observación y, cuando acabes, escribe todo lo que recuerdes. Para completar tus notas, puedes realizar varias visitas o sesiones.

4. Responde a estas preguntas, para ampliar tus notas:

- ¿Es lo que te esperabas? ¿Qué te sorprendió? ¿Qué es igual?
- ¿Cómo te has sentido? ¿Qué sensaciones has tenido en cada momento? Haz una narración de tu visita.
- ¿Cómo era? ¿Qué detalles tenía? Describe algún elemento/hecho/persona particular.

- ¿Qué te ha recordado? ¿A qué lo compararías? ¿A qué se parece?
- ¿Qué es lo que no has visto? ¿Cómo te lo imaginas? Explica cómo te imaginas el lugar / la actividad otro día que tu no estuvieras presente.

5. A partir de las notas, escribe una crónica que empiece con las palabras *Cuando llegué...*

Redactar un informe

Redacta un informe de tu experiencia de observación para el resto de compañeros de clase y del centro. Puedes utilizar todas tus notas, pero ahora tienes que redactar de manera muy objetiva para que todos puedan hacerse una idea de los hechos que has observado. Sigue estas instrucciones:

1. Ordena los datos por apartados. Pon título a cada uno y haz un esquema del informe completo.
2. Redacta un primer borrador. Escribe con objetividad, con palabras y expresiones que signifiquen lo mismo para todos los lectores. Explica los hechos con precisión, con todos los detalles necesarios.
3. Forma un equipo de revisión con uno o dos compañeros. Lee los borradores y busca expresiones subjetivas, de acuerdo con la lista de *Formas expresivas imprecisas o subjetivas*.

Subjetividad y objetividad

1. Lee estas descripciones de un mismo local de copas y responde a las preguntas:

a) ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?
b) ¿Cuál aporta más información sobre el local?
c) ¿Qué sabes del autor de cada una de las descripciones?
d) ¿Qué expresiones lingüísticas de cada texto son subjetivas?

2. Lee la siguiente lista de recursos y expresiones subjetivas y, con un compañero, busca ejemplos parecidos en los textos anteriores.

1	2
El bar estaba sucísimo. Las paredes sudaban grasa y parecían sacadas de una película de terror. La decoración era hortera y muy limitada. Me fijé en que el sol entraba tristemente por una ventanilla del fondo. Descubrí que los numerosos clientes, todos hombretones borrachos, eran muy pobres, pero que se lo estaban pasando en grande, gritando y tragando vino. Pude advertir que un camarero jovencito llevaba ropa vieja y horrorosa.	El local estaba sucio: había muchos papeles y restos de comida por el suelo, una capa de grasa en las paredes y manchas grandes de humedad en el techo. Además de una figura religiosa de un santo, que parecía de plástico, había tres pósters amarillentos y ondulados de equipos de fútbol y mujeres en biquini. La escasa luz del local entraba por una pequeña ventana situada en la pared del fondo. Había unos veinte hombres, entre 30 y 40 años de edad, vestidos con ropa vieja de trabajo, que tomaban copas de vino tinto, charlaban en voz alta y reían a carcajadas. El camarero era un joven bajo, vestido con unos pantalones raídos y con corte de los años setenta.

Formas expresivas imprecisas o subjetivas

1. La falta de precisión sugiere que puede ser una opinión poco fundamentada. Por ejemplo: *la sala estaba llena* es más subjetivo y menos informativo que *había 130 personas en una sala con capacidad para 100*.
2. Las expresiones vulgares o excesivamente familiares transmiten la opinión del autor. Por ejemplo: *el informe es guay* o *cutre* resulta bastante menos objetivo que *bueno, correcto, insuficiente* o *malo*.
3. Algunos verbos tienen asociadas connotaciones positivas o negativas. Por ejemplo, *disfrutaba de* o *soportaba un teléfono celular* sugieren mucho más que *disponía de un teléfono celular*.
4. Algunos sufijos (*-illo, -achón*, etc.) añaden valor subjetivo al sustantivo: *jardincillo* (afectivo), *ricachón* (despectivo).
5. Algunos adverbios de manera (*alegremente, completamente*) denotan el punto de vista del autor. Por ejemplo: *el restaurante es completamente vegetariano* no informa más que *el restaurante es vegetariano*, excepto en la opinión del autor.

6. Los adjetivos subjetivos (*maravilloso, espantoso*) informan más de la opinión del autor que del objeto al que califican. Por ejemplo, *una novela encantadora* sólo nos informa de que la obra gustó al autor. En cambio, *una novela histórica, italiana* o *juvenil* describe cualidades del sustantivo.

7. Algunos conectores (conjunciones, adverbios) sugieren juicios de valor. Por ejemplo, *es inglés* ***pero*** *honesto* presupone que los ingleses no son honestos; *es hombre y,* ***sin embargo****, cocina bien* presupone que sólo las mujeres saben cocinar.

8. Las comparaciones remiten a mundos individuales, que difícilmente pueden ser precisos u objetivos. Por ejemplo, *llevaba un vestido que parecía un pastel de nata* resulta sugerente desde un punto de vista literario, pero altamente impreciso para describir un objeto, puesto que existen muchos tipos de pasteles de nata y las personas tenemos puntos de vista y opiniones muy variadas acerca de ellos. En cambio, vestía como una Menina de Velázquez tiene un referente objetivo para todos.

Comentarios

La actividad se basa en la distinción de Sutton (1996, pág. 14, [véase pág. 202]) entre el lenguaje como *sistema interpretativo* y como *sistema de etiquetaje*. Se inscribe en la tradición de métodos etnográficos de investigación (Nunan, 1992; Saville-Troike, 1982). Veslin y Veslin (1992, pág. 74) incorporan varias parrillas de revisión de textos científicos o académicos.

Está claro que esta actividad sólo pretende ejemplificar de manera introductoria las actividades de escritura para investigar. Una formación sistemática en el uso científico del lenguaje requeriría estudiar más a fondo la metodología de observación (instrumentos, actitudes, paradoja del observador) y los rasgos lingüísticos particulares (terminología, despersonalización, sintaxis elaborada, citaciones, etc.) de los distintos registros científicos (especializado, divulgativo medio y alto, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

Al-Jadim, S. (1997), «Alas de Plomo», *Revista de Occidente*, 188. Especial: *Oriente/Occidente*. Traducción castellana e introducción de Nieves Paradela.

Allen, A.; Donovan, R. A. (comps.) (1980), *Critical Issues in Writing*, Nueva York, Bronx Community College of the City of New York.

Allen, N. J. (1990), «Developing an Effective Tutorial Style», *The Writing Lab Newsletter*, 15/3, 1-4, noviembre.

Alvarado, M.; Bombini, G.; Feldman, D.; Istvan (1994), *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*, Buenos Aires, El Hacedor.

Álvarez, M. (1993), *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid, Arco/Libros.

— (1994), *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco/Libros.

Austin, J. L. (1962), *How to do things with words*, Harvard, Harvard University Press, 1975 (trad. cast.: *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós, 1982).

Baker, D. (1989), *Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide*, E. Arnold.

Bakhtín, M. (1979), *Estetika Slovesnogo Tvorchestva*, Moscú, Iskussto (trad. cast.: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982).

Barnett, L. (1995), «El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales», *Aula*, 36, págs. 67-70.

Bats, A. (1994), «Per una literatura potencial», *Articles*, 2, págs. 113-119.

Bean, J. C.; Drenk, D.; Lee, F. D. (1982), «Microtheme Strategies for Developint Cognitive Skills», en Williams Griffin, C. (comp.) (1982), págs. 27-38

Belanoff, P.; Dickson, M. (comp.) (1991), *Portafolios. Process and Product*, Portsmouth, Boynton/Cook Publishers.

Bell, R. (1981), *An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching*, Oxon, Batsford Academic.
Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1983), «Does learning to write have to be so difficult?», en Freedman, A.; Pringle, I.; Yalden, J. (comps.), *Learning to Write: First Language / Second Language*, Nueva York, Longman, págs. 20-33.
— (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N. J., Erlbaum. (Traducción castellana de una parte: «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58, 1992, págs. 43-64).
Bernárdez, E. (1982), *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
— (1995), *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
Besa, J. (1996), «A propòsit del paràgraf», *Anuari de filologia*, 19, 7, C, págs. 9-24.
Besa, J. (1999), «Al fil del discurs. Continuïtat i segmentació paragràfica», *Articles*, 18, págs. 83-98.
Bisquerra, R. (1993), «Planificació d'una prova», ejemplar multicopiado.
Boiarsky, C. R. (1993), *Technical Writing. Contexts, Audiences and Communities*, Boston, Allyn & Bacon.
Bombini, G. (1991), *La trama de los textos*, Buenos Aires, Quirquincho.
— (1994), *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Homo sapiens.
Boniface, C. (1992), *Les ateliers d'écriture*, París, Retz.
Bordón, T. (adapt.) (1991), *Tácticas de conversación*, Madrid, S/M.
Bordons, G.; Castellà, J. M.; Costa, E. (1998), *Text. La lingüística textual aplicada al comentari de textos*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.
Borsese, A. (1997), «El lenguaje de la química y la enseñanza de las ciencias», *Alambique*, 12, págs. 33-41.
Bosch, M. (1996), *Autonomia i aprenentatge de llengües*, Barcelona, Graó.
Britton, J.; Burgess, T.; Martin, N.; McLeod, A.; Rosen H. (1975), *The Development of Writing Abilities (11-18)*, Londres, McMillan.
Bronckart, J.-P.; Bain, D.; Schneuwly, B.; Pasquier, A.; Davaud, C. (1985), *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Lausana, Delachaux & Niestlé.
Brookes, A.; Grundy, P. (1990), *Writing for Study Purposes*, Cambridge, CUP.
Brown, P.; Levinson, S. C. (1987), *Politeness. Some universals of language usage*, Cambridge, CUP.
Brown, G., Yule, G. (1983), *Discourse analysis*, Cambridge, CUP. (trad. castellana: *Análisis del discurso*, Madrid, Visor, 1993).
Caballero de Rodas, B. (1997), «El diari de l'alumne i del professor: dues finestres obertes a l'aula», en Ribas, T. (comp.) (1997), págs. 171-186.

Calabrese, M. E. (1991), «Will You Proofread My Paper?: Responding to Student Writing in the Writing Center», *The Writing Lab Newsletter*, 15/5, enero, págs. 12-16.
Calfee, R. C.; Perfumo, P. (1993), «Carpetas de estudiante: oportunidades para una revolución en la evaluación», *CLE*, 19-20, págs. 87-96.
Calsamiglia, H.; Cassany, D. (en prensa), «Voces y conceptos en la divulgación científica», *Revista Argentina de Lingüística*, 10, pág. 3.
Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
Camarero, J. (1996), *El escritor total*, Vitoria, Ateragin.
Camps, A. (1990), «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza», *Infancia y aprendizaje*, 49, págs. 3-19.
— (1994a), *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona, Barcanova.
— (1994b), «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica», *Articles*, 2, págs. 7-20 (trad. cast.: «Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica», *Cultura y Educación*, 2, págs. 43-57).
— (1998), «Ensenyar a escriure a l'educació secundària», en Camps, A.; Colomer, T. (comps.) (1998), págs. 69-84.
Camps, A.; Colomer, T. (comps.) (1998), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, Barcelona, ICE /Horsoni.
Camps, A., Ribas, T. (1998), «Regulación del proceso de redacción y del proceso de aprendizaje: función de las pautas como instrumentos de evaluación formativa», *Textos*, 16, págs. 49-60.
Candlin, C. N.; Murphy, D. F. (comps.) (1987), *Language Learning Tasks*, Londres, Prentice-Hall.
Carroll, J. B. (1961), «Fundamental considerations in testing for English proficiency of foreign students», en Allen, H. B.; Campbell, R. N. (comps.), *Teaching English as a foreign language: a book of readings*, Nueva York, McGraw Hill.
Cassany, D. (1987), *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*, Barcelona, Empúries (trad. cast.: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1988).
— (1990), «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita», *CLE*, 6, págs. 63-80.
— (1993), *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*, Barcelona, Graó/ICE Universidad de Barcelona (trad. cast.: *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, 1993).
— (1995), *Desenvolvemento curricular de técnicas de expresión escrita*, Materia optativa del currículum de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años) de Galicia, Santiago de Com-

postela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
Cassany, D.; García del Toro, A. (1999), *Recetas para escribir*, Plaza Mayor, San Juan de Puerto Rico.
Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1993), *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó (trad. cast.: *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó).
Castellucci, K. (1991), «Getting to know... Building Relationships as a Tutor», *The Writing Lab Newsletter*, 16/1, págs. 9-11, septiembre.
Costa, E. (1995), «El paràgraf», *Articles*, 4, págs. 94-103.
Cuenca, M. J. (1996), *Comentari de texts*, Picanya, Bullent.
Coulmas, F. (1989), *The Writing Systems of the World*, Oxford, Blackwell.
Davis, C. (1991), «Qualities of a Good Writing Assistant», *The Writing Lab Newsletter*, 15/5, enero, págs. 9-10.
Davis, G.; Scott, J. A. (1980), *Estrategias para la creatividad*, Buenos Aires, Paidós.
De Beaugrande, R. (1984), *Text Production. Towards a Science of Composition*, N. J. Ablex, Norwood.
De Beaugrande, R.-A.; Dressler, W. U. (1972), *Einfürung in die Textlinguistik*, Tubinga, Niemeyer (trad. cast.: *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997).
De Guerrero, M. C. M.; Villamil, O. (1994), «Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision», *The Modern Language Journal*, 78, IV, págs. 484-496.
De la Torre, S. (1995), *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*, Madrid, Escuela Española.
Delmiro, B. (1994), «Los talleres literarios como alternativa didáctica», *Signos*, 11, págs. 30-45.
Denny, J. P. (1991), «El pensamiento racional en la cultural oral y la descontextualización escrita», en Olson, D. R. y Torrance, N. (comps.) (1991).
Dolz, J. (1994), «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura», *Articles*, 2, págs. 21-34.
Dolz, J.; Schueuwly, B. (1996), «Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières?», *Études de Linguistique Appliquée*, 101, págs. 73-86.
Dolz, J.; Pasquier, A. (1996), «Decálogo de enseñanza de la escritura», *Cultura y Educación*, 2 de julio, págs. 31-41.
DiPardo, A.; Freedman, S. W. (1988), «Peer Response Groups in the Writing Classroom: Theoretic Foundations and New Directions», *Review of Educational Research*, 58/2, págs. 119-149.
Eklundh, K. S.; Kollberg, P. (1996a), «Computer tools for tracing the writing process: from keystroke records to S-notation», en Rijlaarsdam, G.; Van den Bergh, H. y Couzijn, M (comps.) (1996b), págs. 526-541.

— (1996b), «A computer tool and framework for analyzing on-line revisions», en Levy, M.; Ransdell, S. (comp.) (1996), págs. 163-188.
Elbow, P. (1973), *Writing without teachers*, Oxford, OUP.
— (1983) «Teaching Writing by Not Paying Attention to Writing», en Stock, P. L. (comp.) (1983), págs. 234-239.
Elbow, P.; Belanoff, P. (1973), *Sharing and Responding*, Random House, 2ª ed., 1989.
«Enfoque por tareas» (1990), *Cable*, 5, págs. 11-49.
«Enseñar a escribir» (1996), *Cultura y Educación*, 2, págs. 27-102, julio.
Escandell, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, Londres, Longman.
Finnocchiaro, M.; Brumfit, C. (1983), *The Functional-Noticional Approach. From Theory to Practice*, Oxford, OUP.
Ferreiro, E. (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, FCE.
Flower, L. (1981), *Problem-Solving Strategies for Writing*, Orlando, Harcourt Brace Jovanovich, 3ª ed., 1989.
— (1987), «Interpretative Acts: Cognition and the Construction of discourse», *Technical Paper*, 2, National Center for the Study of Writing, University of California / Carnegie Mellon University.
— (1994), *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*, Southern Illinois, University Press.
Flower, L.; Hayes, J. R. (1981), «A Cognitive Process Theory of Writing», *CCC*, 32, págs. 365-387.
Flower, L.; Schriver, K. A.; Carey, L.; Haas, C.; Hayes, J. (1989), «Planning in Writing: The cognition of a constructive process», *Technical Report*, 34, University of California / Carnegie Mellon University.
Forman, E. A.; Cazden, C. B. (1984), «Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales», *Infancia y aprendizaje*, 27-28, págs. 139-157.
Freedman, S. W. (1987), «Peer Response Groups in Two Ninth-Grade Classrooms», *Technical Report*, 12, University of California / Carnegie Mellon University.
Freedman, S. W.; Katz, A. M. (1987), «Pedagogical interaction during the composing Process: The Writing Conference», en Matsuhashi, A., *Writing in Real Time. Modeling Production Processes*, Norwood (Nueva Jersey), Ablex, págs. 58-80.
Freinet, C. (1968), *La méthode naturelle. I. L'apprentissage de la langue*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé (trad. cast.: *Los métodos naturales. I. El aprendizaje de la lengua*, Barcelona, Fontanella, 1970).
— (1969), *Conseils aux jeunes*, Coopérative de l'Enseignement Laïc, Cannes (trad. catalana: *Consells als mestres joves*, Barcelona, Laia, 1974).

Fulwiler, T. (1981), «Writing: An Act of Cognition», en Williams Griffin, W. (comp.) (1982), págs. 15-26.
— (1983) «Why We Teach Writing in the First Place», en Stock, P. L. (comp.) (1993), 273-286.
— (1987), *Teaching With Writing*, Portsmouth, Heinemann.
Fulwiler, T.; Young, A. (1990), *Programs That Work. Models and Methods for Writing Across the Curriculum*, Portsmouth, Heinemann.
Galí Claret, B. (1896), *Nueva gramática castellana con numerosos ejercicios prácticos de composición y redacción y un tratado de las cualidades esenciales de la elocución (estilo) y de las particulares de la descripción, de la narración y de la carta*, 2ª parte, Barcelona, Imprenta Salvador Manero.
Garrido, C. (1989), *Manual de correspondencia comercial moderna*, Barcelona, De Vecchi.
Gauquelin, F. (1982), *Savoir communiquer*, París, Centre d'Étude et de Promotion de la Lecture (trad. cast.: *Saber comunicarse*, Bilbao, Mensajero).
Giovannini, A. *et al.* (1996), *Profesor en acción. 3*, Barcelona, Edelsa.
Gill, K. (comp.) (1993), *Process and Portfolios in Writing Instruction*, Classroom Practices in Teaching English, Vol. 26, NCTE Committe on Classroom Practices.
Golberg, M. F. (1989), «Portrait of James Gray», *Educational Leadership*, noviembre, págs. 65-68.
Goody, J. (1968), «Introducción», en Goody, J. (comp.) (1996).
— (1977), *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal / Universitaria, 1985.
— (1986), *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge, CUP (trad. cast.: *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza).
Goody, J. (comp.) (1996), *Literacy in traditional societies*, Cambridge, CUP (trad. cast.: *Cultura escrita en sociedades tradicionales*, Barcelona, Gedisa).
Goody, J.; Watt, I. (1968), «Las consecuencias de la cultura escrita», en Goody, J. (comp.) (1996).
Gower, R.; Walter, S. (1983), *Teaching Practice Handbook. A reference book for EFL teachers in training*, Londres, Heinemann.
Grabe, W.; Kaplan, R. (1996), *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*, Londres, Longman.
Grafein (1981), *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid, Altalena. Reedición: Tobelem, M., *El libro de Grafein*, Buenos Aires, Santillana, 1994.
Graves, D. H. (1983), *Writing: Teachers and children at work*, Portsmouth, Heinemann, 11ª ed., 1987 (trad. cast.: *Didáctica de la escritura*, Madrid, MEC / Morata, 1991).
Groupe EVA (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire*, París, INRP/Hachette.

Guasch, O. (1995), «Els processos d'escriptura en segones llengües», *Articles*, 5 julio, págs. 13-21
— (1997), «Parler en L1 pour écrire en L2», *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, págs. 21-49.
Gutiérrez García, F. (1997), *Metodología para el aprendizaje de la expresión escrita (Una experiencia en el aula)*, CEP de Jaén.
Halliday, M. A. K. (1973), *Explorations in Functions of Language*, Londres, E. Arnold (trad. cast.: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*, Barcelona, Editorial Médica y Técnica, 1982).
— (1978), *Language as a Social Semiotic*, Londres, E. Arnold.
— (1985), *Spoken and written language*, Oxford, OUP.
Halliday, M. A. K.; Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, Nueva York, Longman.
Haverkate, H. (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.
Hayes, J. R. (1996), «A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing», en Levy, M.; Ransdell, S. (1996), págs. 1-27.
Hayes, J. R.; Flower, L. (1980), «Identifying the Organization of Writing Processes», en Gregg, L.W.; Steinberg, E. R. (comps.) (1980), *Cognitive Processes in Writing*, Nova Jersey, Erlbaum, págs. 3-30.
Hayes, J. R.; Nash, J. G. (1996), «On the Nature of Planning in Writing», en Levy, M.; Ransdell, S. (1996), págs. 29-55.
Hernández Aguilar, J. M.; Sepúlveda Barrios, F. (1993), *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria*, Madrid, Cincel.
Hernández Guerrero, J. A.; García Tejera, Mª C. (1994), *Historia breve de la retórica*, Madrid, Síntesis.
Holec, H. (comp.) (1988), *Autonomy and self-directed learning. Present fields of application*, Proyecto 2, Estrasburgo, Consejo de Europa.
Hornberger, N. (1994), «Oral and Literate Cultures», en Günther, H.; Ludwig, O. (comps.) (1994), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*, Berlín, Walter de Gruyter, págs. 424-431.
Jensen, G. H.; Ditiberio, J. K. (1984), «Personality and Individual Writing Processes», *CCC*, 35, 3, octubre, págs. 285-300.
Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. (comps.) (1998), *Parlar i escriure per aprendre*, Barcelona, ICE/UAB.
Kagan (1990), *Cooperative Learning*, San Juan Capistrano, Resources for Teachers.
Kanpol, B. (1994), *Critical Pedagogy. An Introduction*, Londres, Bergin & Garvey.
Karmiloff-Smith, A. (1992), *Beyond Modularity. A Development Perspective on Cognitive Science*, MIT (trad. cast.: *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza, 1994).
Kaufer, D. S.; Hayes, J. R.; Flower, L. (1986), «Composing Written Sentences», *Research in the Teaching of English*, 20, 2, págs. 121-140.

Kellogg, R. T. (1996), «A Model of Working Memory in Writing», en Levy, M.; Ransdell, S. (1996), págs. 57-71.
Kerbrat-Orecchioni, C. (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, París, Armand Colin (trad. cast.: *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette, 1986).
Kinkead, J.; Harris, J. (1993), *Writing Centers in Context*, Urbana, III, NCTE.
Kozulin, A. (1990), *Vygotsky's Psychology. A Biography o Ideas* (trad. cast.: *La psicología de Vygotski*, Madrid, Alianza, 1994).
Krashen, S. (1984), *Writing. Research, Theory and Applications*, Pergamon.
Kroll, B. (1998), «Assessing Writing Abilities» *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, Foundations of Second Language Teaching, Cambridge, CUP, págs. 219-240.
Lamp-Lyons, L. y Condon, W. (1993), «Questioning assumptions about portfolio-based assessment», *CCC*, 44, págs. 176-190.
«Lenguaje y comunicación» (1997), *Alambique*, 12.
Levelt, W. J. M. (1979), *Speaking. From intention to articulation*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
Levy, M.; Ransdell, S. (1996), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erbaum.
Linde, C.; Labov, W. (1975), «Spatial Networks as a Site for the Study of Language and Thought», *Language*, 51, págs. 924-939.
Lindermann, E. (1982), *A Rhetoric for Writing Teachers*, Oxford, OUP, 3ª ed., 1995.
Lino Barrio, J. (1999), «La investigación sobre la escritura escolar», *Textos*, 19, págs. 93-103.
Lomas, C. (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
Lomas, C. (comp.) (1996), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE / Horsoni.
Lomas, C.; Osoro, A.; Tusón, A. (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
Long, R. C. (1990), «The Writer's Audience: Fact or Fiction?» en Kirsch, G.; Roen, D. H., *A Sense of Audience in Written Communication*, Newbury Park, Sage, págs. 73-84.
Lusser Rico, G. (1983), *Writing the Natural Way*, Los Ángeles, J. P. Tarcher, Inc.
Lledó, E. (1992), *El silencio de la escritura*, Madrid, Centro de estudios constitucionales, 2ª ed., Espasa-Calpe, 1998.
Maimom, E. P. (1980), «Cinderella to Hercules: Demythalogizing Writing Across the Curriculum», en Allen y Donovan (comps.) (1980), pág. 46.

Maimom, E. P. (1982), «Writing Across the Curriculum: Past, Present and Future», en Williams Griffin, C. (comp.) (1982), págs. 67-73.
Maley, A.; Duff, A. (1982), *Drama Tecniques in Language Learning*, Cambridge, CUP.
Martín Rojo, L. y Whittaker, R. (comps.) (1998), *Poder-decir o el poder de los discursos*, Madrid, Arrecife / The British Council /UAM.
Martín Peris, E. (1999), «Enseñanza de lenguas mediante tareas. Bases del modelo y comentario de una muestra de tarea para el nivel avanzado», en De Gregorio, M. I. (comp.), *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*, Rosario (Argentina), Fundación Ross.
Mahieu, R. (1981), *Cómo aprender a escribir (prosa, poesía, teatro) jugando*, Madrid, Altanea.
Matte Bon, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.
Matthews, A.; Spratt, M.; Dangerfield, L. (1985), *At the Chalkface. Practical Techniques in Language Teaching*, Londres, E. Arnold.
McCormick Calkins, L. (1986), *The art of teaching writing* (trad. cast.: *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*, Buenos Aires, Aique, 1993).
McDowell, J. (1983), «Curs de monitors», ejemplar multicopiado.
McDowell, J. (1985), «Curs d'avaluació», ejemplar multicopiado.
Mederos, H. (1988), *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Santa Cruz de Tenerife, Excmo. Cabildo Insular de Tenerife.
Mendoza Fillola, A. (comp.) (1998), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, SEDLL, UB, Horsoni.
Mendoza Fillola, A.; López Valero, A.; Martos Núñez, E. (1996), *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.
Milian Gubern, M. (1997) «Avaluar els textos escrits» en Ribas, T. (comp.) (1997), págs. 109-129.
Miranda Velasco, M. J.; Quintero Gallego, A. (1994), *Así es el diario de lectura. Un estudio y una propuesta*, Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
Mohr, E. (1991), «Model of Collaboration: The Peer Tutor», *The Writing Lab Newsletter*, 16/1, septiembre, págs. 14-16.
Monereo, C. *et. al.* (1997), «Un estudi preliminar sobre la presa d'apunts dels estudiants universitaris», *Articles*, 13, julio, págs. 47-64.
Mortara Garavelli, B. (1988), *Manuale di retorica*, Bompiani (trad. cast.: *Manual de retórica*, Madrid, Cátedra, 1991).
Morris, K. (1990), «Closed Mouth, Open Ears: Listening in the Tutorial», *The Writing Lab Newsletter*, 15/2, octubre, págs. 7-15.

Munby, J. (1969), *Read and Think*, Londres, Longman.
Murphy, S.; Smith, M. A. (1992), *Writing Portfolios. A Bridge from Teaching to Assessment*, Markham (Ontario), Pippin.
Nelson-Jones, R. (1983), *Practical Counselling Skills*, Holt, Rinehart and Winston.
NCTE, Comission on Composition (1984), «Teaching Composition: A Position Statement», *College English*, 46, octubre. Reproducido en: Lindemann, E. (1982), págs. 249-250.
— Committee on Assessment (1995), «Writing Assessment: A Position Statement», *CCC*, 46.3, págs. 430-437, en red: <http://ncte.org>
— Executive Committee (1998, consulta a la web), «Statement of Principles and Standards for the Postsecondary Teaching of Writing», en red: <http://ncte.org>
North, S. M. (1984), «The Idea of a Writing Center», *College English*, 46-5, págs. 433-446.
Nunan, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, CUP (trad. cast.: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, CUP, 1996).
— (1992), *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, CUP.
NWP, National Writing Project (1992), «The National Writing Project in Brief —the 19th year», School of Education, University of California, material multicopiado.
Oesterreicher, W. (1996), «Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología», en Kotschi, T.; Oesterreicher, W.; Zimmermann, K. (comps.) (1996), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Vervuert / Iberoamericana, págs. 317-338.
Olson, D. R. (1991), «La cultura escrita como actividad metalingüística», en Olson, D. R.; Torrance, N. (comps.) (1991).
Olson, D. R.; Torrance, N. (comps.) (1991), *Literacy and orality*, Londres, CUP (trad. cast.: *Cultura y oralidad*, Barcelona, Gedisa).
Ong, W. J. (1982), *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Londres, Methuen & Co. Ltd (trad. cast.: *Oralidad y escritura*, México, FCE).
Onieva Morales, J. L. (1991), *El proceso de redacción (Intercomunicación 3)*, Río Piedras, Plaza Mayor.
Oulipo (1973), *La littérature potentielle*, París, Gallimard.
Pagès, V. (1998), *Un tramvia anomenat text*, Barcelona, Empúries.
Patterson, C.; Kanakis, D. (1995), «Teaching Technical Communication on the Pre-College Level: An Annotated Bibliography», *Technical Communication Quarterly*, 4/4, págs. 395-406.
Payrató, L. (1988), *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, València, Universitat de València.
— (1996), *De professió lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona, Empúries (trad. cast.: *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona, Ariel, 1998).

— (1998), «Variació funcional, llengua oral i registres», en Payrató, L. (comp.), *Oralment. Estudis de variació funcional*, Barcelona, Abadia de Montserrat, págs. 9-33.
Pensa, C. (1995), *Taller literario. Juego y escuela*, Buenos Aires, Torres Agüero.
Porlán, R.; Martín, J. (1991), *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Sevilla, Díada.
Portolés, J. (1998), *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
«Projectes per aprendre llengua» (1994), *Articles*, 2, octubre, págs. 4-194.
Quintana, H. (1994), «Manual para tutores. Centro de redacción multidisciplinario», San Juan, Universidad Interamericana de Puerto Rico, material multicopiado.
— (1998), «El "Centro de Redacción Multidisciplinario": un model per imitar», *Articles*, 15, págs. 87-96.
Quintana, H.; García del Toro, A. (1996), *Hablemos de escribir* (edición preliminar).
Raible, W. (1994), «Orality and Literacy», en Günther, H.; Ludwig, O. (comps.) (1994), *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*, Berlín, Walter de Gruyter, págs. 1-17.
Reid, J. M. (1993), *Teaching ESL Writing*, Englewood Cliffs (N.J.), Regents/Prentice Hall.
— (1994), «Responding to ESL Students' Texts: The Myths of Appropriation», *TESOL Quarterly*, 28/2, págs. 273-292.
Reigstad, T. J.; McAndrew, A. (1984), *Training Tutors for Writing Conferences*, Urbana, ERIC/NCTE.
Reyes, G. (1990), *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
Ribas i Seix, T. (1997), «L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge», en Ribas, T. (comp.) (1997), págs. 131-155.
Ribas, T. (comp.) (1997), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó.
Ribé, R. (1994), «Alguns aspectes de la motivació en el treball per projectes», *Articles*, 2, octubre, págs. 47-61.
Ribé, R.; Dejuan, E. (1984), «Extensive reading activities a BUP i COU. Una experiència de planificació i sistematització», *Papers de Batxillerat*, 5, págs. 81-87.
Ribé, R.; Vidal, N. (1993), *Project Work. Step by Step*, Oxford, Heinemann.
Rice, M. K.; Burns, J. V. (1986), *Thinking / Writing, an Introduction to the Writing Process of Students of English as a Second Language*, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
Richards, J.; Platt, J.; Platt, H. (1992), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, Londres, Longman (trad. cast.: *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel, 1997).

Rijlaarsdam, G.; Van den Bergh, H.; Couzjin, M. (comps.) (1996a), *Current Trends in Writing Research: Effective Teaching and Learning of Writing*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
— (1996b), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
Rinderer, R. (1980), «The person in the Composing Process; a Theoretical Framework for Teaching and Research in Composition», en Allen y Donovan (comps.) (1980), pág. 45.
Rogers, C. (1961), *On becoming a person*, Houghton Mifflin (trad. cast.: *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós, 1972).
Rodari, G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Turín, G. Einaudi (trad. cast.: *Gramática de la fantasía*, Barcelona: Aliorna. 1989).
Rué i Domingo, J. (1991), *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*, Barcelona, Barcanova.
Samoilovich, D. (1979), *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos*, Madrid, Altalena.
Sánchez Enciso, J.; Rincón, F. (1985), *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona, Montesinos.
Sánchez Miguel, E. (1998), *Comprensión y redacción de textos*, Barcelona, Edebé.
Sanmartí, N. (1995), «Per aprendre ciències cal aprendre a parlar sobre les experiències i sobre les idees», *Articles*, 6, págs. 7-22.
Saville-Troike, M. (1982), *The Etnography of Communication. An Introduction*, Londres, Basil Blackwell, 2ª ed., 1989.
Schmidt, S. J. (1973), *Text theorie*, Munich, Wilhelm Fink (trad. cast.: *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra, 1978).
Scinto, L. F. M. (1986), *Written Language and Psychological Development*, Orlando, Academic Press.
Shih, M. (1986), «Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing», *TESOL Quarterly*, XX, 4, págs. 617-648.
Skerl, J. (1991), «The Writing Lab as a Focus for Faculty Education», en Allen, A.; Donovan, R. A. (comps.) (1980), págs. 54-56.
Steward, J. S.; Croft, M. K. (1982), *The Writing Laboratory. Organization, Management, and Methods*, Glenview (Illinois), Scott, Foresman and Company.
Stock, P. L. (comp.) (1983), *Forum. Essays on Theory and Practice in the Teaching of Writing*, Portsmouth, Boynton/Cook Publishers.
Sullivan, K.; Kollberg, P.; Eklundh, K. S.; Palson, E. (1997), «L2 writing: a pilot investigation using key-stroke logging», en *Views on the adquisition and use of a seconde language. EUROSLA'7, Proceedings*, Barcelona, UPF, págs. 553-565.
Sunyol, V. (1992), *Màquines per a escriure. Recursos per a l'animació a la creativitat escrita*, Vic, Eumo.

Sutton, C. (1996), «Beliefs about science and beliefs about language», *International Journal of Science Education*, 18, 1, págs. 1-18 (trad. cast.: «Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje», *Alambique*, 12, págs. 8-32, 1997).
Swan, M. (1985), «A critical look at the Communicative Approach», (1) y (2), *ELT Journal*, 39/1, págs. 2-12 y 39/2, págs. 76-87.
Teberosky, A. (1987), *Psicopedagogia del llenguatge escrit*, Barcelona, IME, Ayuntamiento de Barcelona.
— (1992), *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE UB.
«Terminología científica», (1998), *Alambique*, 17.
«Textos acadèmics», (1997), *Articles*, 13, págs. 5-100.
Tolchinsky Landsmann, L. (1993), *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona, Anthropos.
Torrance, M.; Thomas, G. V.; Robinson, E. (1996), «Finding Something to Write About: Strategic and Automatic Processes in Idea Generating», en Levy, M. Ransdell, S. (1996), págs. 189-206.
Trimmer, J. (1980), «Look again and then see me», en Allen y Donovan (comps.) (1980), pág. 78.
Tusón, A. (1991), «Las marcas de oralidad en la escritura», *Signos*, 3, abril-junio, págs. 14-19.
Tusón, J. (1996), *L'escriptura. Una introducció a la cultura alfabètica*, Barcelona, Empúries (trad. cast.: *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*, Barcelona, Octaedro, 1997).
Ur, P. (1984), *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge, CUP.
Valencia, Sh. W. (1993), «Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los por qué, los qué y los cómo», *CLE*, 19-20, págs. 69-75.
Vallduví, E. (1991), «Text i cohesió», *COM, Suplement*, 8, págs. 32-36.
Van Dijk, Teun A. (1997), *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona, Paidós.
Vanoye, F. (1976), *Travailler en groupe*, París, Hatier.
VerLee Williams, L. (1983) *Teaching for the Two-Sided Mind*, Nueva Jersey, Prentice Hall (trad. cast.: *Aprender con todo el cerebro*, Barcelona, Martínez Roca, 1986).
Veslin, O.; Veslin, J. (1992), *Corriger des copies. Évaluer pour former*, París, Hachette.
Vygotsky, L. S. (1934), *Myshlenie i rech*, Moscú/Leningrado, Sotzetgiz, 2ª ed. rusa: *Sobrania Sochinenii Tom vtoroi. Problemi obshei psijologuii*, Moscú, Pedagógica, 1982 [trad. cast.: *Obras escogidas II (Pensamiento y lenguaje, Conferencias sobre psicología)*, Madrid, Visor, 1993].
— (1988), *Pensament i llenguatge*, Vic, Eumo.
Vila, I. (1987), *Vigotski. La mediació semiòtica de la ment*, Vic, Eumo.

Walvoord, B. E. (1996), «The Future of WAC», *College English*, 58, 1, págs. 58-79.
Warren, T. L. (1993), «Three Approaches to Reader Analysis», *Communicator*, 4-6, págs. 14-17.
Wason, P. C. (1980), «Conformity and Commitment in Writing», *Visible Language*, XIV, 4, págs. 351-363.
Wells , G. (1987), «Aprendices en el dominio de la lengua escrita», *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*, Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación, Madrid, Visor-Aprendizaje/MEC, págs. 57-72.
Wertsch, J. V. (1985), *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press (trad. cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós).
Weir, C. (1993), *Understanding & Developing Language Tests*, Nueva York, Phoenix.
White, R. V. (1983), «Approaches to the theaching of reading», *Teaching language as communication. Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès*, Barcelona, ICE-UAB, págs. 42-53.
White, R.; Arndt, V. (1991), *Process Writing*, Londres, Longman.
Whitman, N. A. (1988), *Peer Teaching: To Teach is To Learn Twice*, ASHE-ERIC, Higher Education, 4, George Washington University.
Williams Griffin, C. (comp.) (1982), *Teaching Writing in All Disciplines*, San Francisco, Jossey-Bass.
Woods, C. A. (1996), «The Undergraduate Writer, the Academy and the World», en *European Writing Conferences. EARLI Special Interest Group Writing*, Barcelona, UB/UAB, ed. en CD.
Yardas, M. (1991), «Achieving Rapport with Quiet Students», *The Writing Lab Newsletter*, 16/2, octubre, págs. 9-10.
Zabala, A. (1995), «Projectes, projectes de treball, projectes de recerca del medi. Revisió històrica i validesa actual», *Articles*, 3, págs. 85-98.
Zanón, J. (1990) «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cable*, 5, págs. 19-27.
Zayas, F. (1997), «Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua», en Serrano, J.; Martínez, J. E. (comps.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Oikos-Akal, págs. 211-240.

Revistas especializadas:

Assessing Writing, Norwood, Ablex, 1994, bianual.
College Composition and Communication, Urbana (Illinois), National Council of Teachers of English, trimestral, http://ncte.org/ccc/.

Computers and Composition, An International Journal for Teachers of Writing, Michigan Technical University, Ablex Company, Stanford, http://www.hu.mtu.edu/~candc/.
Journal of Advanced Writing, Association of Teachers of Advanced Composition, http://nosferatu.cas.usf.edu/ JAC/index.html
Journal of Basic Writing, Nueva York, Instructional Resource Center, City University of New York, primavera de 1975, semestral.
Journal of Second Language Writing, Norwood, Ablex, 1992, cuatrimestral. http://icdweb.cc.purdue. edu/~silvat.jslw/index.html.
Journal of Technical Writing and Communication, Amityville, NY, Baywood Publishing Company, trimestral.
TCQ. Tecnical Communication Quarterly, Rhetoric Department, University of Minnesota, ATTW Association of Teachers of Technical Writing, trimestral, http://english. ttu.edu/ attwtest/ ATTWinfo.asp.
The Writing Center Journal, Lil Brannon & Stephen North, (comps.) Departament of English, State University of New York at Albany, Albany, NY 12222.
Visible language, desde 1967, bajo el nombre de *The Journal of Typographical Research*, Rhode Island School of Design, Providence (RI), http://www.id.iit.edu/visiblelanguage/Directory.html.
Written Communication, Thousand Oaks (California), Sage publications, trimestral.
Writing Lab Newsletter, Promoting the exchange of voices and ideas in one-to-one teaching of writing, Editor: Muriel Harris, Dept. of English. Purdue University, West Lafayette, IN 47907, http://owl.english.purdue.edu/files/newsletter.html.

Webs útiles:

Composition sites on the WWW. Enlaces sobre composición, http://www.crtelco.com/~ckbryant/compos.html.
Virtual Library: linguistics. Lista de asociaciones de lingüística, http://www.emich.edu/~linguist/www-vl.html.
The Human-Languagues Page. Recursos para todos los idiomas, http://www.june29.com/ HLP.
SIGwriting website. Special Interest Group EARLI, European Association for Research on Learning and Instruction, http://owkweb.fss.uu.nl/writing.